Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 8970533
Centre d'intérêt : 510

---

Germain, Monique.

L'enfant dans l'école alternative québécoise : modèle et enjeux éducatifs / par Monique Germain. -- [Trois-Rivières?] : M. Germain, 1989.
viii, 97 f. ; 28 cm.

Résumé : f. ii. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [92]-97.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

---

Descripteur(s) : Ecole optionnelle • Philosophie de l'éducation • Objectifs d'éducation • Projet éducatif • Psychopédagogie • Rôle de l'enseignant • Rôle de l'école • Gestion de l'enseignement • Primaire (Ordre d'enseignement)

---

A partir d'une analyse du discours de documents émanant d'écoles alternatives, l'auteure tente de tracer le modèle que ce type d'enseignement contribue à développer. On montre d'abord que le pluralisme est à la base des orientations sociologiques et psychopédagogiques de l'école alternative. Sur le plan sociologique, la notion d'autogestion ressort. Cette formule s'applique à l'organisation et à la gestion de l'école comme à l'organisation de la vie quotidienne de la classe. Les concepts psychopédagogiques sont articulés autour de trois positions. On privilégie le rôle d'éducateur de l'enfant plutôt que ceux de la société et le développement de la personne plutôt que celui des connaissances.

---

Type de document : r

---

8970533

UNIVERSITE DU QUEBEC

# L'ENFANT DANS L'ECOLE ALTERNATIVE QUEBECOISE: MODELE ET ENJEUX EDUCATIFS

par

MONIQUE GERMAIN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université de Québec à Trois-Rivières

Janvier 1989

# REMERCIEMENTS

Je désire remercier très chaleureusement mon directeur, M.Pierre Angenot, pour le soutien, les encouragements et l'énergie consacrée à la clarification et à l'élaboration de cette recherche.

Un merci tout particulier à M.C.Caouette ,ma source d'inspiration, pour sa collaboration et ses conseils.

De plus, je me dois de témoigner de la reconnaissance au FCAR pour la contribution financière ayant rendu possible la réalisation de cette recherche.

Finalement, je ne peux passer sous silence l'inconditionnel soutien d'Alain, mon conjoint et de Philippe, mon fils, qui par leur présence m'ont apporté énergie et appui au cours de cette rédaction.

Monique Germain

"Le développement de la conscience semble être le plus haut point auquel l'éducation puisse aspirer. Il s'agit de permettre à chacun/e et à soi-même de devenir sa propre autorité intérieure, de reconnnaître profondément ce qu'il est, et de conserver en toutes circonstances son pouvoir de choix et sa responsabilité." (André Paré)

TABLE DES MATIERES

RESUME.....ii
REMERCIEMENTS.....iii
EXERGUE.....iv
TABLE DES MATIERES.....v
LISTE DES SCHEMAS.....vi
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS.....vii
AVANT-PROPOS.....viii
INTRODUCTION.....1
CHAPITRE I: problématique.....3
CHAPITRE II: cadre conceptuel et méthodologie.....10
CHAPITRE III: présentation et analyse.....25
3.1 concepts philosophiques.....28
3.2 concepts sociologiques.....34
3.3 concepts psychopédagogiques.....44
CHAPITRE IV: synthèse et modèle de l'enfant.....69
CONCLUSION.....87
APPENDICE.....90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....92

# LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Schéma d'ensemble du discours des écoles alternatives.....26

Schéma 2: Zone des concepts philosophiques.....27

Schéma 3: Zone des concepts sociologiques.....33

Schéma 4: Zone des concepts psychopédagogiques I.....43

Schéma 5: Zone des concepts psychopédagogiques II.....47

Schéma 6: Zone des concepts psychopédagogiques III.....55

Schéma 7: Schéma d'ensemble avec les nouveaux couples et les liens entre les couples et les zones.....91

# LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

## SIGLES

| | |
|---|---|
| CSE | Conseil supérieur de l'éducation |
| MEQ | Ministère de l'éducation |
| COPIE | Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'innovation en Education |

## ABREVIATIONS

| | |
|---|---|
| dév. | développement |
| Fond.euro. | Fondation européenne de la culture |
| prog. | programme |
| coéduc. | coéducateurs |
| coadmin. | coadministrateurs |

# AVANT-PROPOS

Le développement de l'enfant, n'est-ce pas le but premier de l'éducation?

Après avoir enseigné deux ans dans une école alternative, j'ai voulu comprendre les fondements qui sous-tendent les approches pédagogiques de ces écoles. Même si je suis une personne très concrète, j'ai eu besoin de m'accorder un temps de réflexion pour confronter mes convictions pédagogiques avec des fondements théoriques et ainsi appuyer mon discours sur autre chose que la pratique.De plus, j'ai voulu orienter cette réflexion vers ce qui est, à mon avis primordial en éducation, le développement de l'enfant.

Mon discours est temporairement plus complet et plus fort pour retourner à la pratique. Toutefois, ma démarche de réflexion et de questionnement se poursuit continuellement.

"Long chemin à parcourir, enchevêtré de périodes nuageuses, d'épais brouillards, d'éclaircies et de chauds rayons de soleil."

Monique Germain

Janvier 1989

# INTRODUCTION

Au Québec, depuis les années soixante-dix, des écoles innovatrices ont vu le jour. Certaines ont opté pour une pédagogie inspirée directement de Freinet, Steiner, Montessori, etc... alors que d'autres ont mis en place des approches particulières telles: l'approche organique de Angers, la pédagogie ouverte de Paquette ou les écoles "alternatives".

La présente recherche s'intéressse spécifiquement aux écoles alternatives. Et plus précisément, à la motivation première de toute approche pédagogique: l'enfant.

Cette recherche descriptive tente de tracer le plus objectivement possible par une technique d'analyse de discours, le modèle de l'enfant que l'école alternative québécoise contribue à développer.

Le premier chapitre identifiera clairement la problématique de recherche en faisant ressortir la nécessité de se pencher et de faire état des idéologies et pratiques que l'ensemble des écoles alternatives préconise.

Le deuxième chapitre élaborera le cadre conceptuel et expliquera la méthodologie qui permettront de répondre à la question de recherche.

L'analyse du discours des documents d'écoles alternatives fera l'objet du troisième chapitre. Le discours analysé

sera présenté en trois zones complémentaires. À savoir: la zone du concept philosophique, la zone du concept sociologique et celle du concept psychopédagogique.

Et finalement, le quatrième chapitre fera le tour du modèle de l'enfant sous forme d'une synthèse des points forts et des concepts dégagés en cours d'analyse.

• Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

CHAPITRE I

## Problématique

Depuis le campus de Berkeley en Californie, les États-Unis étaient aux prises dans les années soixante et au début des années soixante-dix, avec un cortège de contestations et de revendications d'étudiants. La France, en mai 1968, a vécu la plus grande agitation contestataire étudiante de son histoire. Le Québec, pour sa part, au cours de cette même année, fut aussi témoin de l'éclosion de ce mouvement d'effervescence contre-culturelle.

Ces événements prennent forme autour de la remise en question de la gestion politique et sociale dans toutes ses dimensions. Mais surtout, il y a opposition à l'envahissement par la technocratie. Le pouvoir a tendance à amplifier démesurément la rationalité collective. L'industrialisation s'accroît en formant une main-d'oeuvre de plus en plus spécialisée.

C'est le cri d'alarme des jeunes face à la domination abusive d'une civilisation "technicienne"[1] qui étend sa

---

1. Forme adjective non-autorisée par le "Robert", mais d'usage chez certains auteurs: "Valeurs et défense de la personne dans une civilisation technicienne", titre d'une communication de F.Gonseth au Colloque de l'Académie Internationale de Philosophie des sciences, (1968) et "Recherche pour une éthique dans une société technicienne", titre d'un article

logique implacable au detriment d'une vision plus humaniste. une participation accrue au pouvoir est revendiquée ainsi qu'une réappropriation de ce dont la technologie, la bureaucratie et les pratiques d'hyper-spécialisation se sont emparées.

Connaisseur reconnu de ces phénomènes de contestation globale, Roszak soutient que face à cette contre-culture, c'est chez les jeunes que l'on retrouve "une insatisfaction et un désir d'innovation assez forts pour transformer notre civilisation désorientée en quelque chose d'habitable pour l'être humain. Cette jeunesse est la matrice ou un avenir différent, bien qu'encore extrêmement fragile, prend forme.". (Roszak,1970:11)

Il s'agit essentiellement ici de contrer la vision de l'individu réduit à une exigence de rendement, par une approche holistique ou l'individu est considéré comme un tout en lui-même.

Simultanément, au sein même de cette puissante poussée de contre-culture, des pratiques alternatives de tous ordres émergent. En politique, à la fin des années 1960, de nouveaux partis prennent forme. Le Parti Québécois, en marge du pouvoir dominant, exprime une volonté radicale de réappropriation des décisions par le peuple.

---

de J.Ellul publié dans la revue Morale et Enseignement,(Université Libre de Bruxelles,1983) etc...

Dans le domaine culturel, la chanson quebecoise porteuse de messages et de revendications, se demarque. Le mouvement feministe est de plus en plus present. On assiste au developpement des medecines douces, des cours de croissance personnelle....

Parallelement, en education, des modifications sont aussi apparues depuis la publication du "Rapport Parent" (MEQ,1964) en passant par "L'ecole milieu de vie" (MEQ,1975-1976), "L'ecole quebecoise: enonce de politique et plan d'action" (MEQ,1979), jusqu'a "L'ecole: une ecole communautaire et responsable" (MEQ,1982).

Ces changements qui s'orientent vers l'accentuation du potentiel humain, sont observables au niveau des objectifs et des recommandations formules par ces divers documents, soit:

> "...l'ecole d'aujourd'hui doit se hâter de developper chez l'enfant l'autonomie intellectuelle, l'habitude de la démarche personnelle, le sens de la responsabilite." (MEQ,1964:88)
> -"Assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité." (MEQ,1975:9)
> -"...que l'organisation pédagogique facilite le progrès continu de l'élève en favorisant particulièrement le respect des caractéristiques individuelles des élèves, soit l'individualisation de l'enseignement." (MEQ,1976:23)
> -L'école doit assurer "l'épanouissement de la personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement des valeurs morales." (MEQ,1977:27)
> -"L'école primaire devrait inciter l'élève à s'engager graduellement dans une démarche personnelle de travail et d'auto-évaluation."

(MEQ,1977:53)

-"Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices ". (MEQ,1979:79)

-"Somme toute, revaloriser et responsabiliser l'école, c'est opter pour une école centrée sur le développement des personnes et sur la relation éducative; une école humaine, ouverte, accueillante, enracinée dans sa communauté d'appartenance; une école vraiment "éducative", (...) respectueuse des droits et des libertés, attentives à toutes les dimensions de la croissance de l'enfant; une école accessible, stable, pas trop éloignée du domicile et dont le climat soit motivant, stimulant et "éveilleur"; une école responsable d'un projet éducatif qu'elle saurait définir et assumer de manière pleinement démocratique; une école mettant ses ressources au service socio-communautaire (...); une école sur l'orientation et la gestion de laquelle parents, personnel et enfants auraient quelque chose à dire." (MEQ,1982:42)

Cependant, comme l'observe Charles Caouette, ces changements se situent "au niveau des mots seulement" (Caouette,1980:20). Dans les pratiques réelles, les changements ne suivent pas l'évolution marquée des transformations sociales, techniques, culturelles.... qui nous englobent. Depuis 1974 toutefois, certaines écoles du Québec tentent d'appliquer concrètement les principes fondamentaux explicites de la philosophie de l'éducation qui sous-tendent les objectifs proposés par le MEQ. C'est notamment le cas des écoles alternatives[1] . Il importe de préciser dès maintenant

---

1. "C'est une école publique innovatrice qui en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en oeuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques." (CSE,1985:1)

le sens du concept "alternatif" utilisé pour désigner ces écoles québécoises. Selon Legendre, l'adjectif alternatif(ve) serait l' "attribut d'une approche ou réponse nouvelle minoritaire et antagoniste à ce qui est généralement accepté, vécu ou véhiculé." (Legendre,1988:17)

Le Conseil Supérieur de l'éducation souligne que le terme "alternatif" appliqué aux expériences pédagogiques québécoises, constitue un anglicisme. Avant les années 1960, le sens généralement accordé à alternatif était "de ce qui se succède tour à tour". Cependant, depuis le début des années 1960, le "sens anglais d'alternative avec la connotation de solution de remplacement par le contraire, brisure avec la tradition, voie nouvelle ou changement de cap" (Legendre,1988:17) est de plus en plus répandu.

En somme, pour le contexte québécois, les écoles alternatives ont adopté ce sens anglais qui rejoint davantage la vocation d'innovation et de choix qu'elles privilégient.

Pour compléter, il semble nécessaire d'annexer cette définition à connotation sociologique:

> "Mouvement alternatif, ensemble de communautés qui, par leur pratique quotidienne, entendent montrer que sont possibles des genres de vie et des modes de productions différents de ceux qu'imposent les sociétés industrielles contemporaines." (Larousse,1982:368)

Comme le précise le Conseil Supérieur de l'éducation, le mot alternatif en usage pour qualifier les écoles québécoises, tire ses idées d'innovation et de choix principale-

ment des experiences américaines et britanniques.

> "L'école alternative s'enracine souvent dans une insatisfaction à l'égard des écoles publiques. Elle traduit un choix conscient et réfléchi des parents qu veulent autre chose que ce qu'offre le système scolaire public." (CSE,1985:1)

Même si elles s'inscrivent dans la voie des transformations que le MEQ entrevoit depuis le "Rapport Parent" au sujet des valeurs et idéologies préconisées pour le développement de l'enfant, les écoles alternatives exigent cependant que soient précisés ses propres objectifs et ses propres finalités au sujet de l'idéologie de l'enfance.

Il n'existe pratiquement pas d'études générales qui abordent ce volet particulier de l'analyse du modèle de l'enfant (au sens de "portrait-type" comme il sera précisé plus loin et non pas dans l'acception normative) que les écoles alternatives québécoises entreprennent de développer. Les documents existants sont plutôt des productions isolées et ponctuelles issues de chaque école en marche ou en émergence. Il semble donc y avoir là un domaine de recherche relativement peu exploré. Ce vide fait problème aux yeux même de l'association des écoles alternatives du Québec (G.O.E.L.A.N.D)[1] qui en 1986 a mis sur pied un comité chargé du dossier "idéologies et pratiques" dans l'intention justement de faire ressortir les consensus et de marquer les

---

1. Groupe Oeuvrant dans l'Ecole Libéralisante, Alternative, Novatrice et Démocratique.

écarts entre les intervenants engagés dans ce type de pratique quotidienne.

Ainsi, cette recherche est importante dans la mesure où elle tentera d'explorer et si possible de dégager une perspective idéologique commune aux écoles alternatives relativement au modèle de l'enfant.

De plus, son intérêt plus spécifique tient au fait qu'elle contribue à nourrir la problématique de recherche du G.O.E.L.A.N.D. du fait qu'elle s'efforcera d'apporter un éclaircissement sur les concepts philosophiques, sociologiques et psychopédagogiques de la pédagogie dans l'école alternative.

En somme, puisqu'un certain manque d'informations et d'analyses est constaté, il s'agira surtout de chercher à remédier au caractère vague, voire confus, de l'idéologie de l'enfance dont se réclament les écoles alternatives. De ce fait, l'objectif de ma recherche est donc de combler cette lacune en démystifiant et en clarifiant le modèle de l'enfant qui anime et soutient les pratiques d'intervention éducative dans ces écoles.

CHAPITRE II

## Cadre conceptuel et méthodologie

Le modèle qui servira d'assise pour orienter, articuler et coordonner les questions qui surgiront dans la foulée de cette recherche est celui de l'organisation scolaire de l'école alternative québécoise. Car celle-ci est en réalité la conséquence pratique résultant d'un choix de fondements bien précis.

D'un point de vue historique, il est essentiel de rappeler que les fondements de l'éducation nouvelle, de l'école active avec ses premiers précurseurs (Rousseau, Claparède, Dewey, A.S.Neill, Rogers, Freinet,...), ont engendré un certain nombre de courants de pensée et une philosophie de l'éducation qui de nos jours se traduisent, à la lumière des documents du MEQ, par une pratique scolaire concrète d'orientation alternative.

Inspiré par l'idéal pédagogique de Rousseau, le début du vingtième siècle est entraîné dans ce que Claparède appelle une "révolution copernicienne". Ainsi, en situant l'enfant au centre même du processus pédagogique, de grandes théories de l'éducation nouvelle ont vu le jour: au nombre de celles-ci figuraient: l'école nouvelle, l'éducation constructive de Ferrière, l'éducation fonctionnelle de Claparède,

l'ecole active de Binet qui traduisait le "learning by doing" de Dewey....

Parmi ces nouveaux courants pedagogiques, il est opportun de mentionner A.S.Neill "qui proposait une education fondee sur la creativite et la motivation personnelle, la capacite de travail et l'esprit de cooperation des enfants." (Bertrand,1981:31). Pour sa part, Carl Rogers suggerait:

> "un programme qui restaure et stimule la curiosite, qui encourage l'etudiant et nourrit ses interets, qui permet a l'etudiant de faire des choix responsables et de les vivre, qui est axé sur les "vrais" problèmes des personnes.". (Bertrand,1981:32)

Quant a Freinet, il créa l'école moderne à laquelle se greffent, entre autres, les prescriptions suivantes:

> "-L'education vise à ce que l'enfant developpe au maximum sa personnalite au sein d'une communaute rationnelle qu'il sert et qui le sert.
> -Des besoins essentiels de l'enfant en fonction des besoins de la societé dont il participe découleront les techniques-manuelles et intellectuelles- la matiere à enseigner, le système de l'acquisition, les modalités de l'éducation.
> -L'enfant construit lui-même sa personnalité avec l'aide des autres. (...)
> -Têtes bien faites et mains expertes plutôt qu'outres bien pleines. (...)
> -L'école sera une école du XXe siècle pour l'homme du XXe siècle." (Bertrand,1981:32)

C'est en s'appuyant d'abord sur les fondements historiques et sur les principes fondamentaux soutenus par le MEQ dans ses nombreux énoncés de politique, que s'élaborera le modèle de l'enfant que ces écoles entreprennent de développer.

On peut s'attendre par conséquent, à ce que la dimension du pluralisme prenne une importance considérable dans le cadre conceptuel, et cela au moins pour deux ordres de raisons:

D'abord parce que l'orientation pédagogique qui soutient l'organisation scolaire de l'école alternative se situe aux points de rencontre d'un immense réseau de théories, d'approches et d'entreprises innovatrices: de fait, les raccordements et les apparentements sont plus ou moins clairement explicites.

Ensuite parce que dans une société marquée par la technobureaucratie et où dominent des forces tendant à la centralisation et à l'uniformisation, l'apparition des écoles alternatives, dans le système scolaire public au Québec, inaugure la reconnaissance (et la coexistence) de plein droit de différences philosophiques et pratiques.

Celles-ci sont promues par des groupes de parents et d'éducateurs soucieux de voir les enfants évoluer dans un cadre et conformément à des valeurs sur lesquelles ils s'entendent et qui respectent leur conception de l'éducation.

La question centrale de la problématique de recherche: "quel est le modèle de l'enfant que l'école alternative québécoise veut contribuer à développer?" n'en acquiert que plus de pertinence et de relief. En outre, elle apparaît d'emblée très étroitement liée à l'ensemble des composantes

et des pratiques collectives qui concourent à la mise en place des écoles alternatives.

Pour saisir le sens accordé à "modèle de l'enfant", il apparaît opportun avant d'aborder le volet méthodologique proprement dit de la recherche, de clarifier le concept de modèle en s'ouvrant à une brève évocation historique de l'idéologie de l'enfance.

Selon Porcher, depuis le dix-septième siècle, la notion d'enfance s'est modifiée pour arriver à ce qu'elle est de nos jours. De "parias sociaux" (Porcher,1974:47) qu'ils étaient, les enfants se sont vus accorder graduellement une certaine attention. L'habillement, les jeux, la représentation iconographique, la littérature, la pédagogie, ... s'adaptent à l'enfance. Rousseau au dix-huitième siècle, fait jaillir une sollicitude considérable à l'égard des enfants, active une confiance envers eux et axe la pédagogie sur leurs intérêts. Si bien que:

> "Au cours du vingtième siècle, le statut de l'enfance s'est modifié, et en conséquence, le rôle des enfants s'est transformé. L'entrée des enfants dans la société est un phénomène significatif de notre époque et sur lequel sans doute il faut s'arrêter si l'on veut voir clairement l'importance du thème enfantin dans la littérature du siècle." (Porcher,1974:80)

Cette évocation de la notion d'enfance, laisse transparaître en filigrane le jeu des idéologies respectives de l'enfance. En référence à Reboul, il est possible de définir le terme "idéologie" dans un sens sociologique:

> "L'idéologie est un complexe d'idées et de croyances. Non point des idées, ou/et des croyances, mais bien des croyances se rapportant à certaines idées. Des idées venant nourrir certaines croyances." (Reboul,1980:20)

La définition suivante cerne bien la dimension qui sera attribuée à l'idéologie dans la présente recherche, soit: "ensemble de croyances et d'idées qui fournissent au système social une justification et motivent l'action qui le perpétue." (Viet,1976 voir Delandsheere, 1979:143)

Dans le contexte des écoles alternatives, il est possible de dire que l'idéologie de l'enfance est une représentation collective d'idées et de croyances relatives à l'enfant, lesquelles justifient la conception et la pratique spécifique d'éducation dans ces écoles. A titre d'exemple, la citation suivante reflète d'une certaine manière, la conception de l'apprentissage partie prenante à l'idéologie de l'enfant des écoles alternatives, et qui se manifeste à travers un type particulier d'enseignement:

> "Le désir de connaître et la recherche du savoir étant présents en tout être humain, l'école alternative privilégie plutôt des méthodes d'apprentissage qui se donnent pour objectifs de favoriser la recherche et la découverte des connaissances par les enfants eux-mêmes, avec l'assistance d'éducateurs. Pour peu qu'on y prête attention, on s'aperçoit que l'enfant questionne la réalité qu'il veut connaître, qu'il anticipe la recherche et la découverte avant d'atteindre la compréhension, avant d'acquérir les connaissances. Précisément, en vue de laisser l'enfant y parvenir de lui-même et par une action responsable, les éducateurs respectent en premier et presqu'inconditionnellement, cette démarche d'apprentissage. Bref, à l'école alternative, c'est l'enfant qui

> devient veritablement l'artisan principal de sa formation. L'enfant s'y trouve conséquemment la source de laquelle jaillit un processus d'apprentissage et une grille-horaire bien personnelle de même qu'un programme tout à fait individuel, pour ne pas dire tout à fait original. Quant aux moyens et à l'organisation pédagogique des écoles alternatives, on pourra retrouver, par exemple, les groupes multi-âges, la pédagogie de projets et d'ateliers, le décloisonnement complet des matières, la co-éducation, l'assemblée générale des enfants par groupe et/ou par école, etc... (GOELAND,1983:5)[1]

La representation collective des idées et croyances au sujet de l'enfant se distingue cependant dans le présent cas, du modèle d'enfant qui lui, résulte de l'action concrète issue de ces idées et croyances.

Il serait donc approprié d'interpréter ce modèle comme un "portrait-type". En s'inspirant de sources multiples, différents traités et dictionnaires sur l'éducation[2], le modèle est "une représentation des traits distinctifs et des propriétés spécifiques d'une catégorie de personne".

Et spécialement à la suite de Sillamy, il est possible d'affirmer que le but du modèle n'est pas de reproduire toutes les caractéristiques de l'individu, mais de rendre évident l'essentiel qui fait de lui un être particulier. C'est cette perspective qui orientera l'ensemble du travail.

---

1. Citation de plus de 150 mots, autorisée par Jean-Pierre Picard co-rédacteur du document.

2. (Sillamy,1980:753), (Leif,1966:268) et (Delandsheere,1979:177)

La présente recherche se manifeste sous la forme d'une démarche de type descriptif-interprétatif. Pour décrire la réalité qui fait l'objet du présent propos et réussir à en dégager certaines relations remarquables, elle s'attardera, plus spécifiquement à cerner le discours pédagogique argumentatif des écoles alternatives.

Il s'agira donc de procéder à l'examen du contenu d'un corpus constitué principalement par un ensemble de textes écrits. C'est en s'inspirant de O. Reboul et C. Perelman que sera déterminé le cadre épistémologique de référence qui soutiendra la démarche d'analyse de discours. A Perelman est empruntée la typologie des schémas argumentatifs dont la mise en forme repose sur le principe de dissociation des notions. De par leur reconnaissance internationale, les travaux de Perelman sur l'argumentation, vont fournir les assises du modèle de rigueur pour l'analyse du discours des écoles alternatives sous l'angle du modèle de l'enfant.

D'autre part, les travaux de Reboul sur l'idéologie, le langage et l'usage de la rhétorique semblent étroitement complémentaires à ceux de Perelman pour les besoins du présent propos, dans la mesure où leurs préoccupations s'inscrivent immédiatement dans le domaine de l'éducation et où les contributions engendrées s'y rapportent.

La réflexion sur la solidarité entre le fond et la forme de l'expression, la notion de "pente" du discours et plus

globalement la typologie des discours pédagogiques contribuent à opérationaliser la perspective idéologique de Perelman dans le cadre de cette démarche de recherche.

Cependant, avant de développer les procédés techniques proprement dits, il est indispensable de clarifier le sens et la portée de l'expression "discours pédagogique argumentatif", par laquelle sera désigné et circonscrit globalement le domaine du savoir auquel est emprunté le modèle de rigueur.

La problématique de recherche en épistémologie des discours pédagogique au Québec (EDIPEQ) a principalement tenté de fonder et opérationnaliser le concept de discours pédagogique. Sommairement défini, le discours pédagogique

> "consiste dans l'élaboration d'un ensemble de propositions aménagées suivant un ordre relativement déterminé pour expliquer et justifier, bref pour convaincre du bien-fondé d'une position, et destinées à conduire à l'action et à l'encadrer pour en infléchir l'accomplissement dans une direction privilégiée." (Angenot,1984:2)

Ainsi, dans ce contexte, le discours pédagogique repose sur le concept d'argumentation puisque selon Oléron, l'argumentation est une:

> "démarche par laquelle une personne entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions-arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé." (Oléron,1983:4)

Autrement dit, le discours pédagogique argumentatif est un ensemble de:

> "propos, traitant d'éducation, specialement ordonnés a l'établissement d'une position et de son bien-fondé, dans la perspective d'assurer sa recevabilité, d'accroître l'étendue de sa reconnaissance, d'ouvrir et d'engager à l'action." (Angenot,1987:1)

Méthodologiquement parlant, l'analyse du discours peut porter sur trois champs d'étude. Le champ propositionnel s'attarde à la nature des propositions du discours distribuées suivant quatre pôles d'énoncés soit: le credo, le fondement, le réel et l'action. Le champ conceptuel, pour sa part, fait ressortir principalement par une technique de mise en couples, les termes-clés du discours. Alors que le champ référentiel couvre le domaine des données susceptibles de rendre compte des interactions périphériques possibles entre l'en-deça et l'au-delà du discours.

Cependant, la présente recherche se penchera principalement sur le champ conceptuel du discours des écoles alternatives et ce, pour révéler, par dissociations des notions, les termes et concepts prioritaires du discours et mettre en évidence la trame des arguments qui permet la cohésion de ce même discours.

La dissociation des notions est, suivant la théorie de Perelman, un processus de dégagement conceptuel qui opère sur la base d'un couple prototype: "apparence-réalité". Ce couple se présente techniquement sous la forme d'une opposition de deux termes figurée comme suit: <u>terme I</u>

terme II

Le terme I est l'expression d'un jugement dépréciatif: il correspond à l'apparence, à l'illusoire. Il est disqualifié au profit du terme II qui lui balise et détermine ce qui, pour le discours, aura statut de réalité. Ce dernier se trouve donc valorisé au détriment du terme I.

> "Le couple apparence/réalité a été choisi comme prototype de dissociation notionnelle. Si le processus peut être schématisé, le résultat n'en est pas, pour autant, purement formel ou verbal: la dissociation exprime une vision du monde, établit des hiérarchies, dont elle s'efforce de fournir les critères. Cela ne va pas sans le concours d'autres secteurs de la pensée. Il arrive bien souvent qu'une dissociation concernant le terme II doive s'appuyer sur un autre couple, dont les termes I et II ne soient pas, en l'occurence, controversés." (Perelman,1983:561)

Ces rapprochements entre les couples vont permettre de dégager le sens des termes. Le contexte va favoriser un système de pensée.

> "Toute pensée systématisée s'efforce de mettre en rapport les uns avec les autres des éléments qui, dans une pensée non-élaborée, constituent autant de couples isolés." (Perelman,1983:562)

Ainsi, par exemple, le couple antithétique $\frac{\text{abstrait}}{\text{concret}}$ ne prendra toute sa signification qu'en relation avec un autre couple. $\frac{\text{abstrait}}{\text{concret}} \rightarrow \frac{\text{théorie}}{\text{pratique}}$

D'une part, en termes II, le concret se rapportant à la pratique, est privilégié alors qu'en termes I, l'abstrait relié à la théorie est disqualifié.

$\frac{\text{concret}}{\text{abstrait}} \rightarrow \frac{\text{sciences appliquées}}{\text{sciences humaines}}$

Par contre, le deuxième rapprochement met en présence les mêmes éléments, mais inversement présentés. L'abstrait, situé dans le contexte des sciences humaines se voit valorisé au détriment du concret dans les sciences appliquées.

Les relations qu'engendrent ces couples complémentaires, teintent donc progressivement la totalité du champ discursif.

Il importe de noter que certains couples se présentent avec un terme non-formulé. Par exemple, $\frac{\text{?}}{\text{pratique}}$ pourra être interprété par rapprochement de couples afin d'expliciter le terme ! selon l'ensemble de la pensée de l'auteur.

De plus, afin de faire ressortir le sens d'un ensemble de couples, il peut s'avérer opportun de créer de toutes pièces des couples qui ne sont pas formulés tels quels dans les documents. Ces couples nouvellement créés, s'ils sont intégrés à l'ensemble du discours, apparaîtront distinctement en lettres majuscules pour ne pas être portés à confusion avec les autres couples.

Pour faciliter l'analyse, le schéma d'ensemble du discours des écoles alternatives va se retrouver divisé en trois zones spécifiques. Ces zones, se rapportant à des concepts particuliers (respectivement: philosophiques, sociologiques et psychopédagogiques), sont délimitées méthodologiquement par l'auteur de cette recherche et sont illustrées et analysées, à l'interne, par le rapprochement

formel des couples dont le voisinage et l'apparentement relatifs aboutit à constituer un domaine de forte cohésion conceptuelle.

Le schéma d'une zone est donc articulé autour d'un ou de quelques couples centraux qui engendrent une région d'idées spécifiques. Ces couples centraux sont encadrés pour en faciliter le repérage.

Les couples regroupés dans chaque zone sont rapprochés entre eux à l'aide de flèches (→) qui expriment une relation de cause à effet ou qui marquent tout simplement la direction suivant laquelle progresse ou dérive le sens accordé aux termes.

Même si les zones sont présentées indépendemment les unes des autres, une certaine porosité permet leurs inter-pénétration. Ainsi, on se doute bien que les concepts philosophiques, sociologiques et psychopédagogiques entretiennent des liens entre eux. Pour faire le passage entre ces zones et pour mieux visualiser certains liens, des couples-relais seront dégagés du discours. Ces couples-relais seront imprimés en caractères gras pour les rendre tout à fait évidents.

Finalement, l'application des travaux de Perelman a l'avantage, dans le cas présent, de tenir compte du sujet analyseur ou de l'opérateur de cette méthodologie. Car il ne s'agit pas d'appliquer docilement et impersonnellement ce

que propose Pereiman, mais plutôt d'accompagner les textes à analyser, à l'aide d'une technique apportant de multiples ressources et informations conceptuelles. Ce canevas proposé par Pereiman, laisse place à l'objectivation propre au sujet analyseur. La mise en forme de la méthodologie aura donc une touche interprétative très personnelle.

Le choix de cette méthodologie est justifiable du fait que les écoles alternatives, par leur discours pédagogique "novateur" (Reboul,1984:161), requièrent que l'on s'attarde principalement au domaine conceptuel. Etant considéré comme un des cinq types de discours pédagogiques, le discours novateur est celui qui est reconnu avoir pour traits essentiels de "partir de l'enfant" (Reboul,1984:161), d'"ouvrir l'école sur la vie" (Reboul,1984:161) et de privilégier une "pédagogie globale". (Reboul,1984:161) Il vise comme fins éducatives les termes suivants: "épanouissement individuel; coopération; démocratie". (Reboul,1984:161) Donc, des concepts à bien clarifier, à définir et à situer.

De plus, la technique de dissociation des notions par couples "apparence/réalité", permet de faire état de la situation des écoles alternatives en opposition avec des conceptions pédagogiques différentes et ce, sans pour autant développer la critique d'un système en particulier. L'avantage est donc d'émettre une position clairement confrontée à d'autres positions.

La seconde partie de cette méthodologie de recherche consiste en l'élaboration du corpus constitué par des documents issus des écoles alternatives. Le choix des documents à analyser s'est avéré très restreint. Comme le souligne Brunet,

> "on aurait pu croire la littérature sur le sujet très abondante. Au Québec, ce n'est pas le cas. De plus, la majorité de ces études sont, au mieux, vaguement descriptives et peu, sinon aucune, ne s'est vraiment penchée sur les concepts qui sous-tendent ces écoles nouvelles." (Brunet, 1983:9)

Outre des documents d'implantation spécifique à chacune des écoles, celles-ci ne produisent et ne publient pratiquement aucun document relatif à la pédagogie.

Ainsi, le corpus de référence a été déterminé par ce que Gauthier pourrait qualifier "d'échantillon par choix raisonné". (Gauthier,1986:186)

A la base, des critères de diversité géographique, démographique et statutaire seront appliqués à la sélection des textes. Le squelette de l'analyse sera toutefois orienté vers un document particulier qui de prime abord, recoupe l'ensemble des documents sur le sujet. "L'école-recherche Jonathan: un projet éducatif particulier" (Caouette,1979) publié par le MEQ dans la série "études et documents", a l'avantage d'être clair et exhaustif. Ce document concerne l'école Jonathan, qui est une école située en milieu urbain (Ville St-Laurent) et qui accueille environ 80 enfants. A ce document-clé, se grefferont quatre autres documents com-

plementaires. Une monographie de Michel Dionne publiée par le département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Rimouski, vient enrichir la description générale des écoles alternatives. Un document intitulé "Description d'organisations pédagogiques innovatrices" vient compléter le volet démographique et géographique du corpus. Il présente deux écoles: une de la Commission scolaire Ste-Thérèse, soit, "Le Sentier", avec quelques 150 enfants inscrits et une autre de la commission scolaire St-Jérôme, soit, "La fourmilière", qui compte environ 50 enfants. Ces deux écoles se situent donc à la périphérie des grands centres urbains.

Enfin, deux documents de statuts différents viennent compléter le corpus. Il s'agit d'un avis du CSE, "Par delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public" et d'une description consignée dans les "statuts et règlements du GOÉLAND".

En somme, grâce à la technique de la dissociation des notions proposée par C. Perelman, les couples conceptuels inventoriés dans les documents sélectionnés vont permettre de tracer un profil descriptif des écoles alternatives. Et d'entrée de jeu, ce sont des couples à caractère philosophique qui vont fournir les premières indications permettant d'élaborer la vision du modèle de l'enfant que ces écoles entreprennent de promouvoir.

## CHAPITRE III

### Présentation et analyse

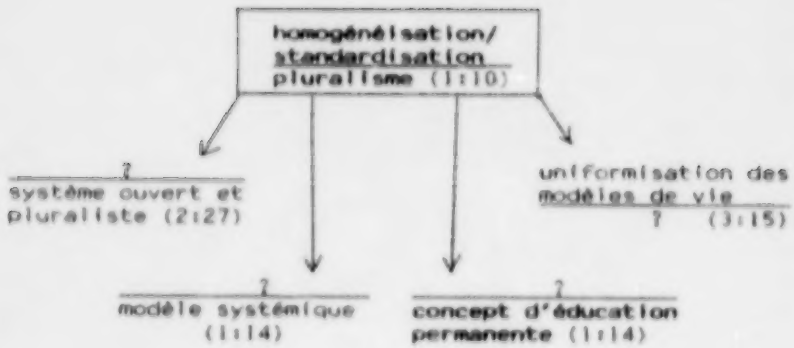
Ce chapitre expose les couples textuellement dégagés du corpus. Ces couples se visualisent sous forme de schémas. Un schéma d'ensemble (schéma 1) et des schémas spécifiques (schémas:2-3-4-5-6) permettent d'avoir un aperçu du discours des écoles alternatives.

Outre les schémas, ce troisième chapitre a pour principale fonction de présenter, expliquer et analyser distinctement les couples dégagés dans chacune des trois zones. Il met en relief les relations et les liens entre les couples et les zones et va même faire état des couples nouvellement créés (non-textuels) qui apportent une dimension complémentaire plus complète à l'ensemble du discours.

SCHEMA I

Schéma d'ensemble du discours des écol.. alternatives

SCHEMA 2
ZONE DES CONCEPTS PHILOSOPHIQUES



## 3.1 Concepts philosophiques

En regardant l'ensemble des couples dégagés du discours pédagogique de l'école alternative (schéma I), un couple semble déteindre, donner le ton à tout le discours. C'est un couple qui organise l'idéologie du discours. Ce couple illustrant le concept philosophique des documents portés à l'analyse, oriente la pensée de ses auteurs. Il structure même la vision qu'ils ont des choses. C'est le couple

homogénéisation/standardisation

pluralisme

qui trace la pente que le discours va emprunter.

Ce couple philosophique, de toute évidence, permet de situer la notion de pluralisme. D'une manière très générale, le pluralisme se présente comme la coexistence des différences. Caouette apporte cependant une définition très intéressante du pluralisme spécifique au contexte scolaire.

> "Le pluralisme est, en effet, une philosophie et une idéologie qui proposent que puissent coexister et se développer dans un milieu scolaire, des conceptions, des valeurs différentes touchant l'éducation et la société et les modèles éducatifs correspondant à ces conceptions et valeurs." (Caouette,1985,343)

Il évoque une dimension philosophique et idéologique du

pluralisme. Le pluralisme se présente donc comme une manière de voir et concevoir l'existence. C'est un système d'idées et croyances applicable dans le cas présent, au domaine pédagogique.

De plus, ce qui est particulièrement important dans cette définition, c'est que Caouette parle non seulement de coexistence mais aussi de développement des conceptions, valeurs et modèles différents. Ce n'est pas simplement admettre et accepter des différences, c'est aussi dans un sens, y contribuer.

Le terme I du couple analysé, soit "homogénéisation/-standardisation", aide à clarifier le sens qui est accordé à pluralisme. Ainsi, "pluralisme" doit être perçu davantage comme du non-conformisme. Il oppose en somme, l'uniformisation à la diversité.

Relativement à l'uniformisation, le couple sous-jacent:

uniformisation des modèles de vie

?

apporte lui aussi un complément à la signification que l'on tente de dégager du pluralisme. A l'aide de ce couple, il est possible d'affirmer que le pluralisme revêt entre autres, dans le discours de l'école alternative, une connotation de diversité et pluralité de modèles de vie et de modèles

éducatifs.

Parmi les autres couples de cette zone philosophique, le couple:

———————— ? ————————

système ouvert et pluraliste

est en somme une extension pour compléter le sens attribué au pluralisme. Parler de "système ouvert et pluraliste", c'est parler d'un système favorisant l'ouverture, l'interaction et l'échange dans le respect de la diversité, du pluralisme.

Le couple: ———— ? ————

modèle systémique

réfère davantage au contexte scolaire. Le modèle systémique est, selon Legendre, "le modèle analogique résultant de l'application de l'approche systémique à l'étude d'un objet ou d'un phénomène." (Legendre,1988:384) L'approche systémique est ce que De Rosnay qualifie de "méthodologie", tenant compte de tous les éléments et paramètres de l'objet ou phénomène étudié. Relativement à l'éducation, De Rosnay expose l'analogie suivante:

> "La structure de l'éducation systémique serait-elle à l'image d'une pyramide. On entrerait par son sommet. Par ce qui est le plus général, le plus commun à la formation élémentaire de chacun, le plus intuitif même. On définirait ainsi, dans ses grandes lignes, la finalité de son propre enseignement et l'on progresserait vers la base de la pyramide pour acquérir les connaissances essentielles. Enfin le savoir acquis serait réintégré dans

l'action (ou dans la simulation de l'action)."
(DeRosnay,1975:271)

Ainsi, par rapprochement des couples:

pluralisme ——?—→ modèle systémique

le pluralisme prend l'allure, selon l'analogie de De Rosnay, non seulement de coexistence des différences, mais de coexistence des différences en relation avec une approche divergente, favorisant la diversité et la pluralité.

Le dernier couple intégré dans cette zone philosophique du discours des écoles alternatives, est celui portant sur une approche pédagogique, soit:

homogénéisation/stand. ——?—→ concept d'éducation permanente

pluralisme

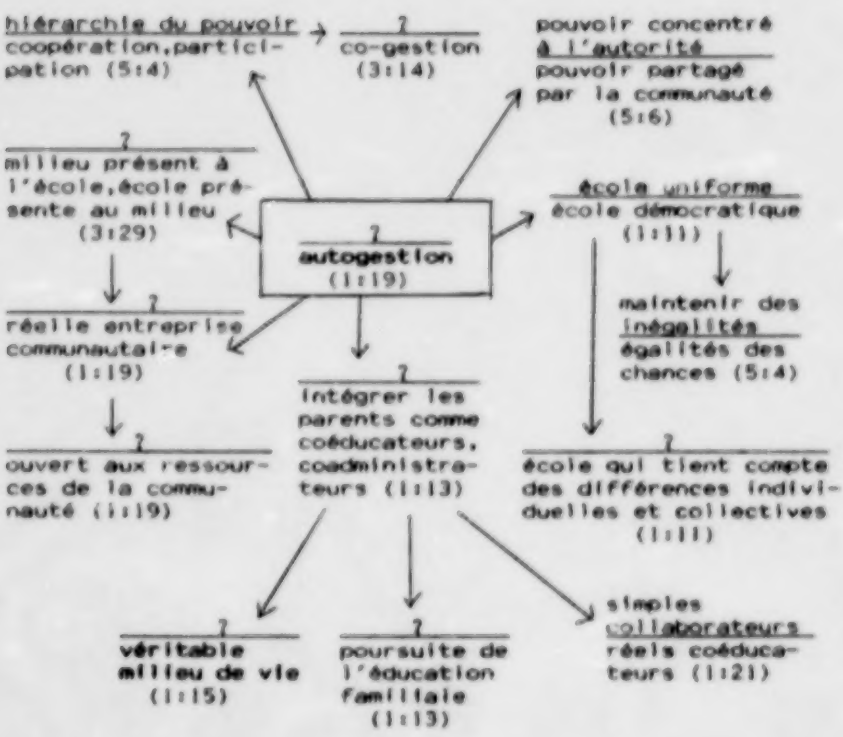
"L'éducation permanente devient l'expression d'une relation englobante entre toutes les formes, les expressions et les moments de l'acte éducatif. Désormais, l'éducation ne se définit plus par rapport à un contenu déterminé qu'il s'agit d'assimiler, mais se conçoit en sa vérité, comme un processus de l'être qui, à travers la diversité de ses expériences, apprend à s'exprimer, à communiquer, à interroger le monde et à devenir toujours davantage lui-même... L'éducation prend place à tous les âges de la vie et dans la multiplicité des situations et des circonstances de l'existence. Elle reprend sa vraie nature qui est d'être globale et permanente et franchit les limites des institutions, des programmes et méthodes qui lui ont été

imposées au cours des siècles." (Faure,1972:196)

Toutefois, il importe de spécifier que contrairement au Rapport Faure, COPIE, conçoit vraiment l'application du concept d'éducation permanente au niveau élémentaire. Et c'est sur cette application que s'appuie le discours de l'école alternative. Concevoir le pluralisme par le contexte de l'éducation permanente, c'est plus que jamais l'acceptation des différences individuelles dans le cheminement d'apprentissage.

En somme, le pluralisme dans le discours des écoles ternatives, est la conception de base, la grande ligne philosophique sur laquelle s'érigent et se greffent entre autres, les fondements d'ordre sociologique et psychopédagogique.

SCHEMA 3
ZONE DES CONCEPTS SOCIOLOGIQUES



## 3.2 Concepts sociologiques

Cette zone regroupe ce que l'on pourrait désigner comme les concepts sociologiques du discours des écoles alternatives. Ces concepts font principalement référence dans cette présente recherche, à l'autogestion."Autogestion" abordée ici comme la "gestion d'une collectivité par elle-même". (Larousse,1982:853)

Appliqué au domaine pédagogique, le caractère innovateur de l'autogestion se présente comme une:

> "prise de conscience par la société du fait qu'elle peut et qu'elle doit se renouveler profondément, en même temps que la reconnaissance que tout groupe social a un certain pouvoir de modifier volontairement les termes de son devenir.". (UNESCO,1981:8)

Suite à cette définition, les rapprochements de couples subséquents, prennent de l'évidence.

autogestion ——?——→ pouvoir concentré à l'autorité
pouvoir partagé par la communauté

L'autogestion se définit donc comme: une prise de pouvoir par un groupe social. Prise de pouvoir dans l'optique d'une répartition de pouvoir entre les intervenants et non plus un contrôle centralisé par l'autorité.

? → hiérarchie du pouvoir → ?

autogestion coopération,participation co-gestion

Ainsi, la gestion, au lieu d'être exercée par l'autorité, selon un processus hiérarchique, deviendra une co-gestion encourageant la coopération et la participation des individus concernés.

Par ailleurs, l'école autogestionnaire est "une école dans laquelle les parties prenantes -enseignants, usagers, travailleurs- seront appelés à organiser elles-mêmes la vie de l'école dans tous les domaines.". (UNESCO,1981:8)

Cette interprétation implique le fait que l'autogestion ne se limite pas à l'organisation et à la gestion de l'école, mais qu'elle touche la gestion par les enfants, des budgets, des projets et de l'ensemble de la vie quotidienne de la classe.

En définitive, les intervenants par leur implication participative et coopérative, partagent conjointement l'exercice du pouvoir, au niveau de l'école et influencent d'autres niveaux dont celle-ci dépend.

Permettre l'autogestion, c'est par conséquent faire un pas vers la démocratisation de l'école.

? → école uniforme

autogestion école démocratique

Selon Legendre, la démocratisation de l'école est un "processus qui vise à mettre des ressources, des services, des institutions à la disposition et à la portée de l'ensemble du peuple.". (Legendre,1988:160)

Concrètement, Caouette ajoutera que dans un premier temps, démocratiser l'école c'est "rendre l'école publique accessible à tous (...) garantir à tout enfant l'égalité des chances de succès à l'école". (Caouette,1985:344)

Ces rapprochements de couples permettent de dégager explicitement cette perspective:

école uniforme → maintenir des inégalités sociales
école démocratique égalités des chances

↳ ?

école qui tient compte des différences individuelles et collectives

Parler d'école démocratique, c'est chercher à promouvoir l'égalité des chances et donc ouvrir l'école aux différences individuelles et collectives.

Dans un second temps, démocratiser l'école, c'est "démocratiser la gestion de l'institution (...) la démocratisation du savoir" (Caouette,1985:345)

Cette préoccupation s'exprimait déjà dans l'affirmation

suivante du Rapport Faure:

> "assurer le plein exercice de droits démocratiques en matière d'éducation, c'est aussi garantir aux intéressés leurs droits dans la gestion même de l'entreprise à laquelle ils sont associés, et leur participation à la définition des politiques d'éducation.". (Faure,1972:90)

Autrement dit, l'application du concept d'autogestion s'avère déterminante pour la mise en place de l'école démocratique.

Outre l'aspect démocratique, le concept d'autogestion dans le discours des écoles alternatives, s'éclaire immédiatement à l'aide du couple:

réelle entreprise ? → ouvert aux ressources de la communauté ?

communautaire

On parle de réelle entreprise communautaire en soulignant le fait que l'école est ouverte aux ressources de la communauté qui la composent, c'est-à-dire prioritairement: les enfants puis les parents et ensuite les intervenants soutiens internes et externes à l'acte éducatif.

De prime abord, "réelle entreprise communautaire" apparaît donc comme une résultante de l'autogestion. L'autogestion favorise l'implication de tous les intervenants en permettant ainsi, une entreprise reflétant les composantes de sa communauté.

De plus, par l'autogestion, le milieu prend place dans l'école pour l'édification de cette entreprise communautaire.

? → ?

autogestion — milieu présent à l'école et l'école présente au milieu

Un des intervenants les plus importants dans l'autogestion, c'est le parent. Par son intégration à la gestion et à la vie scolaire, il fait en sorte de créer un milieu de vie à l'école.

? → ? → ?

autogestion — intégrer les parents comme coéducateurs coadministrateurs — milieu de vie

Il importe ici de souligner que créer un milieu de vie à l'école est, selon COPIE, une conception de l'enseignement illustrant le concept d'éducation permanente. Voici un relais avec le concept philosophique.

? → ? → ?

autogestion — intégrer les parents comme coéduc.coadmin. — poursuite de l'éducation familiale

Sa participation à la vie de l'école permet une poursuite de l'éducation familiale. L'enfant ne perçoit pas l'école en disjonction de sa vie de famille. Les parents sont même nécessaires à la vie de l'école pour entretenir cette cohésion entre les deux milieux.

Les parents ont donc un pouvoir solide grâce à leur représentativité et à leur participation active. Il est opportun de souligner ici, que le rôle du parent est amplifié si on le compare à celui qui lui est dévolu dans les autres écoles. Cette affirmation repose sur le rapprochement fait avec le couple:

? → simples collaborateurs

intégrer les parents comme coéducateurs, coadministrateurs — réels coéducateurs

Comme il a été mentionné précédemment, le parent fait preuve d'une démarche d'intégration en prenant part activement à l'école. Il n'est pas simplement un intervenant extérieur.

Dans une autre perspective, en examinant de plus près les couples:

simples collaborateurs . ? . ?

réels coéducateurs — véritable milieu de vie — réelle entreprise communautaire

la création du couple antithétique $\frac{\text{INAUTHENTIQUE}}{\text{AUTHENTIQUE}}$ s'impose pratiquement d'elle-même et permet de dégager une dimension essentielle au discours des écoles alternatives.

Les expressions: "réels coéducateurs", "véritable milieu de vie" et "réelle entreprise communautaire", ont une connotation d'authenticité telle qu'elle est définie par extension depuis le XXe siècle, soit: "qui exprime une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions.". (Robert,1970:120)

L'authenticité réfère même à la vision existentialiste de l'individu. A ce sujet, l'énoncé suivant de Foulquié, illustre de façon tout à fait appropriée, cette relation avec l'existence:

> "Il ne faudrait pas croire que tout homme... existe véritablement. Car il en est beaucoup qui, menés par la masse ou par le "on" (man), comme dit Heidegger, ne font pas de choix véritable. Ceux-là n'ont pas d'existence authentique. Pour J.-P. Sartre, comme pour Jaspers ou pour Heidegger, existe authentiquement celui-là seul qui se choisit librement, qui se fait lui-même, qui est sa propre oeuvre". (Foulquié,1961:41)

Le discours des écoles alternatives semble être teinté par cette idée d'authenticité. Authenticité de l'individu mais aussi authenticité du discours affirmateur des écoles alternatives, authenticité de l'action des intervenants, authenticité de la mise en forme des idéologies et des conceptions.

En fin de compte, le concept sociologique tel qu'il vient d'être présenté, entretient de toute évidence, un lien avec le concept philosophique exposé antérieurement. Il est possible en créant le couple antithétique UNITE / DIVERSITE de faire ce lien plus visiblement.

Si parler de pluralisme c'est permettre et favoriser la coexistence et le développement des différences, l'autogestion est une action concrète du pluralisme dans le domaine sociologique.

Ce couple antithétique facilite le rapprochement concret entre la dimension du pluralisme et les couples suivants:

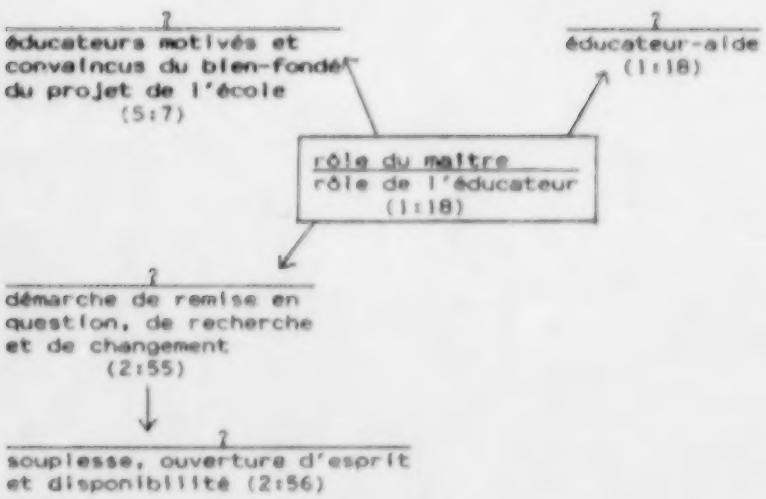
homogénéisation
standardisation → UNITE → ?
pluralisme DIVERSITE autogestion
↳ hiérarchisation du pouvoir
coopération, participation
↳ école uniforme
école démocratique

Le pluralisme relié à l'autogestion implique la diversité des intervenants à la gestion et la diversité du pouvoir. Cette diversité se concrétise par la coopération et la participation au partage du pouvoir.

La diversité se visualise aussi en relation avec la

démocratie, l'école démocratique. La cohabitation des différences soutient l'entreprise démocratique et ainsi, laisse une place au pluralisme.

SCHEMA 4
ZONE DES CONCEPTS PSYCHOPEDAGOGIQUES I


éducateurs motivés et convaincus du bien-fondé du projet de l'école (5:7)
éducateur-aide (1:18)
rôle du maître
rôle de l'éducateur (1:18)
démarche de remise en question, de recherche et de changement (2:55)
souplesse, ouverture d'esprit et disponibilité (2:56)

## 3.3 Concepts psychopédagogiques

Les concepts psychopédagogiques s'articulent autour de trois couples centraux. Le premier abordé est celui au sujet de l'éducateur:

rôle de maître

rôle d'éducateur

L'éducateur, dans le contexte des écoles alternatives, n'est pas considéré comme le maître diffuseur de connaissances. Il ne fait pas figure de pouvoir absolu. Il est plutôt soutien à l'apprentissage.

> "L'éducateur doit donc, d'une part, stimuler le développement de l'enfant à travers les différents apprentissages qu'il fait et d'autre part, guider ces apprentissages en aidant l'enfant à préciser ce qu'il veut, les moyens qu'il recherche, les travaux qu'il veut entreprendre et qu'il achève. L'éducateur est donc à la fois un animateur et un guide: il est l'adulte à qui l'enfant peut s'adresser comme à une personne-ressource, ou encore comme la personne qui peut le diriger vers d'autres adultes-ressources." (COPIE,1976:258)

rôle de maître → ?

rôle d'éducateur éducateur-aide

C'est un éducateur-aide qui agit au niveau de l'environnement et de l'encadrement de l'acte éducatif.

rôle de maître → ? rôle d'éducateur éducateurs motivés et convaincus du bien-fondé du projet de l'école

Parler d'"éducateurs motivés et convaincus", c'est avant tout reconnaître que l'éducateur est engagé dans un cheminement personnel en accord avec l'école.

De plus, ce couple permet de faire le passage des zones sociologique et philosophique avec la zone psychopédagogique. Le fait d'être convaincu du bien-fondé du projet de l'école, renvoie autant au principe d'autogestion qu'à l'aspect du pluralisme.

rôle de maître → ? rôle d'éducateur démarche de remise en question de recherche, de changement

La démarche particulière qui distingue l'éducateur du secteur alternatif de celui du maître, se situe, entre autres, au niveau de ce cheminement personnel. L'éducateur est en démarche de recherche et d'adaptation. Il est, tel qu'il a été souligné par Caouette, en "véritable démarche de changement, de remise en question tant de ses valeurs que de son agir quotidien." (Caouette,1979:18)

Le terme "véritable" utilisé par Caouette, fait

référence à la notion d'authenticité telle qu'elle a été dégagée dans la zone portant sur le concept sociologique. L'éducateur est intégré dans un processus authentique d'implication personnelle.

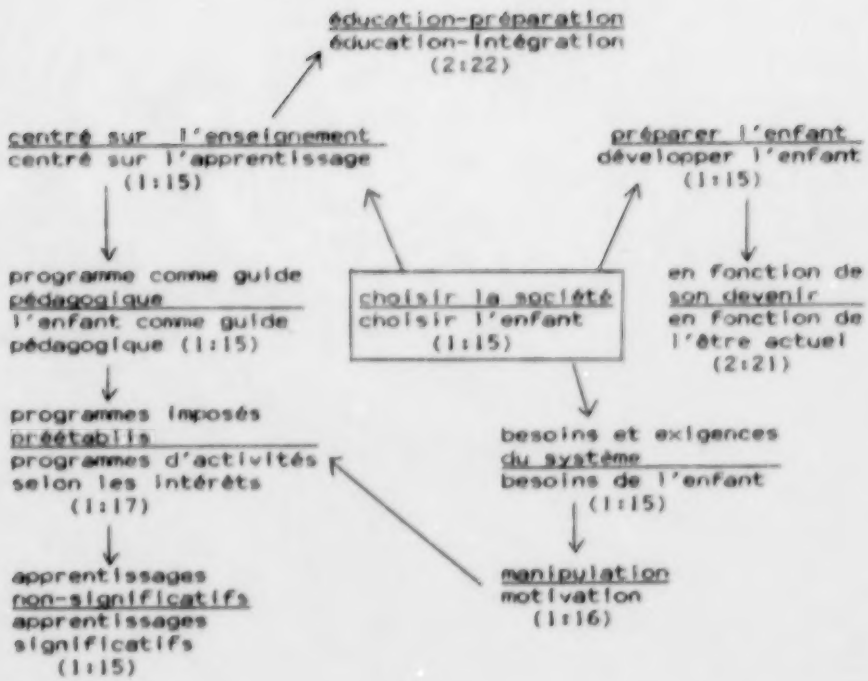
? → ?

démarche de remise en question, de recherche, de changement

souplesse, ouverture d'esprit et disponibilité

Etre en "démarche de remise en question, de recherche, de changement", requiert chez l'éducateur, des qualités particulières. Pour s'adapter à cette démarche, le terme il nous fait apparaître qu'il doit témoigner d'une souplesse et d'une ouverture d'esprit le rendant disponible et réceptif au processus en présence.

SCHEMA 5
ZONE DES CONCEPTS PSYCHOPEDAGOGIQUES II



Le deuxième couple central touchant le concept psychopédagogique, est le couple: choisir la société / choisir l'enfant

En terme I, "choisir la société", c'est adapter l'enfant à la société alors qu'en termes II, "choisir l'enfant", c'est plutôt agir sur la société pour qu'elle réponde à l'enfant. D'un côté, c'est répondre aux besoins et contraintes sociales en formant des individus en fonction de ces besoins définis par la société. De l'autre côté, le discours des écoles alternatives vise à tenir compte et répondre aux besoins propres de l'enfant.

besoins,exigences du système → manipulation
besoins de l'enfant → motivation

Ainsi, il est possible d'affirmer d'un strict point de vue psychopédagogique, qu'en éducation, répondre aux besoins et exigences de la société, c'est une forme de manipulation.

"Manipulation" se comprend comme une "action d'orienter la conduite de quelqu'un, d'un groupe dans le sens qu'on désire et sans qu'ils ne s'en rendent compte,..." (Larousse,1982:6616)

Inversement cependant, répondre aux besoins de l'enfant, partir de la motivation de l'enfant, c'est tenir compte de "raisons, intérêts, éléments qui poussent qqn (soit l'enfant

dans le cas présent) dans son action." (Larousse,1902:7135)

Cette action posée en fonction de la société ou de l'enfant, se conceptualise par les couples:

choisir la société → préparer l'enfant

choisir l'enfant développer l'enfant

↳ en fonction de son devenir

en fonction de l'être actuel

Concrètement, en favorisant la société, l'enfant est préparé à un rôle, à une fonction , à un devenir directement ordonné à la société. Cependant, partir de l'enfant, c'est permettre à celui-ci de se développer selon ses besoins, ses intérêts, ses désirs pour la croissance de son être actuel, immédiat et présent.

> "N'étant plus un lieu de préparation, l'école élémentaire peut devenir un lieu de développement. Elle ne doit plus être polarisée tout entière par l'adolescent de demain, ni par l'adulte d'après-demain mais se centrer sur l'enfant actuel et présent." (COPIE,1976:243)

Ce couple central réfère aussi à une implication pédagogique spécifique:

choisir la société → centré sur l'enseignement

choisir l'enfant centré sur l'apprentissage

En termes l, il est question de centrer la démarche

pédagogique sur l'enseignement, sur la préparation, sur la planification de classe. En termes II, il importe de se centrer sur l'apprentissage de l'enfant.

centré sur l'enseignement → éducation-préparation
centré sur l'apprentissage éducation-intégration

C'est d'une part, un concept d'éducation-préparation qui est favorisé. Mais d'autre part, se pencher sur l'apprentissage, sur la personnalité de l'enfant, sur ses besoins et ses motivations, cela rejoint un concept d'éducation-intégration. Le concept d'intégration fera l'objet d'une élaboration plus poussée ultérieurement en abordant l'objectif de développement intégral.

centré sur l'enseignement → programme comme guide pédagogique
centré sur l'apprentissage enfant comme guide pédagogique

↳ programmes imposés/préétablis
programme d'activités selon les intérêts

Pour se centrer sur l'enseignement, la planification de classe se fait en fonction des objectifs des programmes du Ministère. Le terme "programmes imposés/préétablis" est

présenté péjorativement. Il se rapproche du phénomène de manipulation (interprétation du besoin par les programmes) tel qu'il a été expliqué précédemment.

Par contre, en termes II, l'enfant est la source de l'organisation pédagogique. C'est selon les intérêts et les besoins exprimés de façon manifeste, que le processus d'apprentissage se déroule.

prog.imposés/préétablis → apprentissages non-significatifs
prog. d'activités selon les intérêts → apprentissages significatifs

Partir d'activités impliquant l'intérêt de l'enfant, engendre conséquemment des apprentissages significatifs. En opposition, les objectifs des programmes n'impliquent nullement, comme conséquences, des apprentissages significatifs.

De ceci découle la création du couple:
NON-SIGNIFICATIF
SIGNIFICATIF

qui apporte une dimension complémentaire à la compréhension de cette deuxième partie de la zone psychopédagogique. En effet, ce couple donne une certaine couleur aux couples gravitant autour de l'enfant versus la société. Il peut être

directement rapproché du couple portant sur les besoins ou même du couple relatif au programme. Toutefois, l'essentiel est que dans l'ensemble, l'attribution de l'importance du significatif dans le discours des écoles alternatives, témoigne de la reconnaissance, de la personnalité et du vécu de l'enfant.

Dans cette deuxième partie du concept psychopédagogique, un autre couple semble surgir du discours:

FUTUR
PRESENT

L'axe temporel prend ici une dimension importante.En termes l, on veut préparer l'enfant à un moment sensément situé dans le futur. Le futur est privilégié par rapport au présent, à la vie présente et au développement présent. C'est donc, pour les autres écoles, une valorisation du futur et jusqu'à un certain point, un dénigrement du présent entre autres, par l'expression "antichambre du secondaire" (Caouette,1979:15)

D'une part, le niveau primaire est considéré comme une étape transitoire à franchir pour atteindre un niveau supérieur.

D'autre part, pour les écoles alternatives, le primaire est plutôt perçu comme un tout en lui-même, comme une fin en soi que l'enfant a la possibilité de vivre pleinement.

> "L'école élémentaire, dans les pays industrialisés, n'est définitivement plus terminale.(...) Mais on ne doit pas non plus considérer son mandat premier comme étant celui d'une préparation à l'école secondaire-ce que l'on fait beaucoup trop maintenant. L'école élémentaire ne doit plus prendre son sens et trouver sa vocation par rapport à autre chose, mais en elle-même." (COPIE,1976:243)

Cette perspective temporelle exprimée dans le rapport COPIE, fait partie du processus d'éducation permanente. De ce fait, développer l'enfant en fonction de son être actuel en mettant l'importance sur le présent, s'inscrit dans cette notion d'éducation permanente décrite dans la zone philosophique. Par le lien qui est fait avec le pluralisme, la cohérence, entre la zone philosophique et l'application psychopédagogique du discours des écoles alternatives, devient progressivement visible.

Avant de conclure cette partie de zone, un fait technique évident mérite d'être mis en relief. En observant les couples de cette partie articulée autour du couple central:

<u>choisir la société</u>

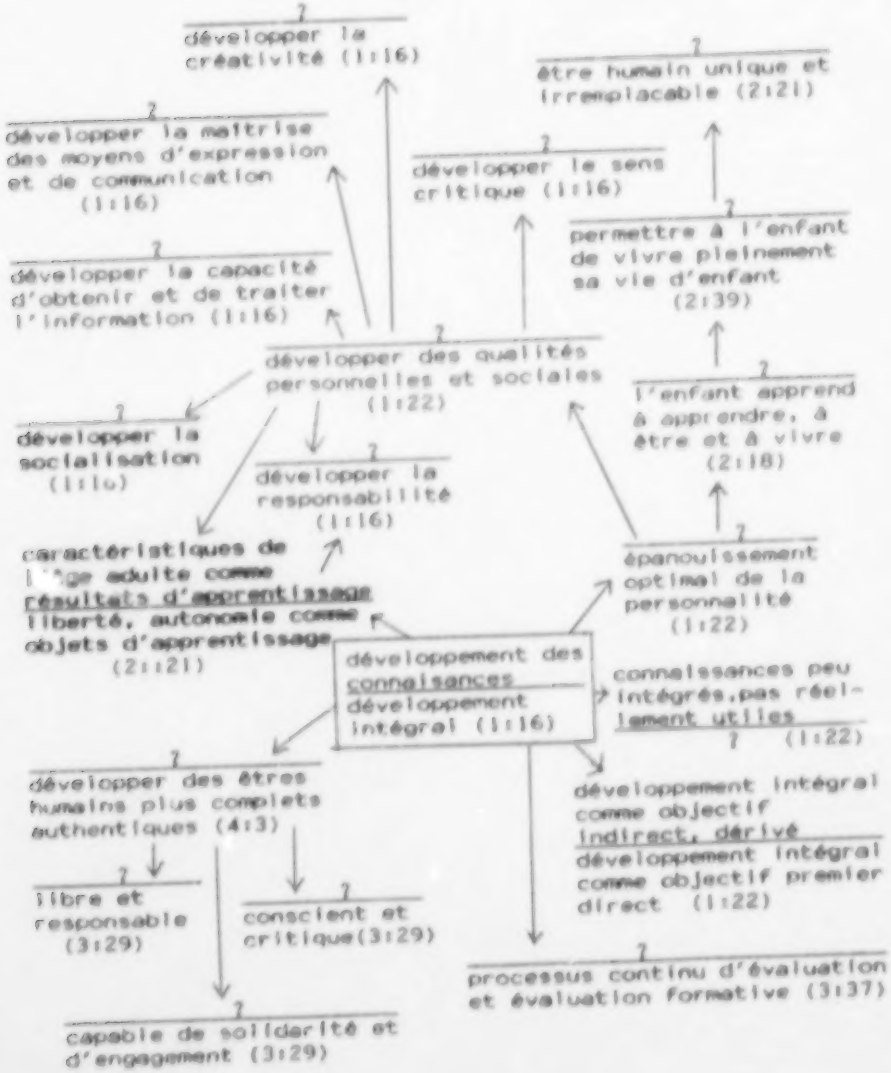
choisir l'enfant

il ressort, que les termes I du discours, sont tous formulés. C'est donc dire que le discours des écoles alternatives prend ici une forme critique plus apparente. Il y a opposition claire et explicite entre ce qui est discrédité et ce qui est préconisé par les écoles alternatives au sujet des principes

psychopédagogiques exposés dans cette partie.

En guise de synthèse, il est possible d'affirmer que partir de l'enfant et de ses besoins, oriente la démarche pédagogique en fonction de l'apprentissage. Le tout s'articule en tenant compte du temps présent et de l'importance du significatif afin d'exercer et d'engendrer la motivation.

SCHEMA 6
ZONE DES CONCEPTS PSYCHOPEDAGOGIQUES III


développer la créativité (1:16)
être humain unique et irremplaçable (2:21)
développer la maîtrise des moyens d'expression et de communication (1:16)
développer le sens critique (1:16)
permettre à l'enfant de vivre pleinement sa vie d'enfant (2:39)
développer la capacité d'obtenir et de traiter l'information (1:16)
développer des qualités personnelles et sociales (1:22)
l'enfant apprend à apprendre, à être et à vivre (2:18)
développer la socialisation (1:16)
développer la responsabilité (1:16)
caractéristiques de l'âge adulte comme résultats d'apprentissage
liberté, autonomie comme objets d'apprentissage (2:21)
épanouissement optimal de la personnalité (1:22)
développement des connaissances
développement intégral (1:16)
connaissances peu intégrés, pas réellement utiles (1:22)
développer des êtres humains plus complets authentiques (4:3)
développement intégral comme objectif indirect, dérivé
développement intégral comme objectif premier direct (1:22)
libre et responsable (3:29)
conscient et critique (3:29)
processus continu d'évaluation et évaluation formative (3:37)
capable de solidarité et d'engagement (3:29)

Le troisième couple central de la zone regroupant la dimension psychopédagogique du discours des écoles alternatives québécoises, est celui faisant état du développement intégral de l'enfant:

développement des connaissances

développement intégral

Le développement intégral réfère au concept d'intégration dans la diversité de ses acceptions.

> "Il s'agit, d'une part, du développement des différentes dimensions de la personnalité (cognitives, affectives, sociales, etc...) et le mouvement naturel de celles-ci dans un tout cohérent et maîtrisé par l'enfant lui-même. C'est cette orientation éducative qu'on désigne d'ailleurs, dans les écrits psychopédagogiques, par "développement intégral". L'intégration est conçue également au niveau des activités et contenus d'apprentissage et rejoint, sous cet angle, des mouvements pédagogiques tels qu'intégration des matières, pédagogies par projets, apprentissages significatifs, etc. Enfin, le concept d'intégration se dégage également d'un ensemble de principes contenus dans le projet concernant le respect et l'utilisation positive des différences. Il s'agit là de l'intégration des enfants avec toutes leurs particularités dans des groupes qui progressent vers la cohésion et cela, précisement, grâce à la prise en compte de l'interaction des différences entre les participants." (Haramein,1987:280)

Cette conception de l'intégration et du développement intégral rejoint explicitement les dimensions de l'homme complet exposées de façon plus restreinte dans le "Rapport Faure". "Tels sont les termes globaux de cette finalité fondamentale: l'intégration physique, intellectuelle,

affective et éthique de l'être, de l'homme complet." (Faure,1972:178)

Il importe, avant de se pencher sur le développement intégral tel que défini par le discours des écoles alternatives, de situer l'importance qui lui est accordé par le rapprochement suivant:

$$\frac{\text{dév. des connaissances}}{\text{dév. intégral}} \rightarrow \begin{matrix}\text{dév. intégral comme objectif indirect et dérivé} \\ \text{dév. intégral comme objectif premier et direct}\end{matrix}$$

Le développement intégral, tel qu'en font état les divers documents du MEQ, fait l'objet, dans le contexte pédagogique des écoles alternatives, d'une application différente de celle qui prévaut dans les autres écoles. Il est l'objectif premier et direct de la pédagogie alternative. En termes I, le développement intégral, s'il est appliqué dans les autres écoles, est un objectif indirect et dérivé. Dans les faits, la priorité est plutôt accordée au développement des connaissances.

$$\frac{\text{dév. des connaissances}}{\text{dév. intégral}} \rightarrow \text{connaissances peu intégrées et pas réellement utiles}$$

Le rapprochement des couples cités ci-haut, provoque une certaine disqualification de "développement des connaissances". Les connaissances à acquérir relativement aux programmes ou à l'enseignant, sont peu intégrées et pas réellement utiles. Ce couple complémentaire explicitant la particularité des connaissances dans un processus d'apprentissage, entretient un lien évident avec le couple créé précédemment, soit: NON-SIGNIFICATIF

SIGNIFICATIF

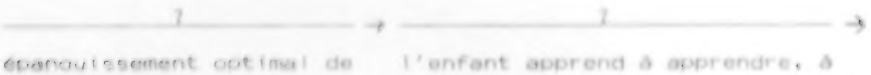
Lorsque les connaissances ne sont pas significatives, elles sont, par conséquence peu intégrées et pas réellement utiles au développement immédiat de l'enfant.

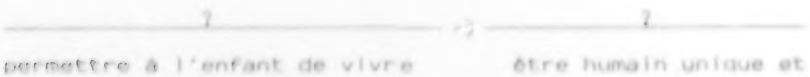
De plus, le rapprochement du couple central avec celui disqualifiant les connaissances, apporte un complément à la signification dégagée du développement intégral. Le développement intégral vise donc véritablement "le significatif", l'utilité et l'intégration chez l'individu, des diverses dimensions de sa personnalité.

dév. des connaissances → ?

dév. intégral épanouissement optimal de la personnalité

Parler de développement intégral dans le discours des écoles alternatives, c'est parler d'épanouissement optimal de la personnalité. En d'autres mots, c'est l'harmonisation des différentes perspectives de l'être.




L'épanouissement optimal de la personnalité vise à permettre à l'enfant d'apprendre à apprendre, de cheminer personnellement dans l'apprentissage, de trouver des solutions. C'est favoriser son apprentissage à être, à se connaître, à s'affirmer en tant que personne et c'est aussi, le soutenir pour qu'il apprenne à vivre et à croître en communion avec son moi.

C'est également, permettre à l'enfant de vivre pleinement sa vie d'enfant en tenant compte de ses besoins propres et de ses intérêts. C'est le considérer somme toute, comme un être humain unique et irremplaçable.

épanouissement optimal de la personnalité → dév. des qualités personnelles et sociales

Faisant partie du développement des qualités personnelles et sociales, le couple suivant, est directement relié au couple central comme objet d'apprentissage:

dév. des qualités personnelles et sociales ↓

dév. des connaissances, dév. intégral

caractéristiques de l'âge adulte comme résultats d'apprentissage

liberté, autonomie comme objet d'apprentissage

En termes I, d'un point de vue essentiellement psychopédagogique, les caractéristiques de l'âge adulte sont le résultat d'apprentissages limités au développement des connaissances. La dimension temporelle relative au futur est très apparente dans cette relation de couples. C'est donc dire, un lien avec le couple FUTUR / PRESENT évoqué antérieurement.

Par contre, en termes II, le développement intégral

prend en considération certaines notions prioritaires comme la liberté et l'autonomie en tant qu'objets d'apprentissage. Ces objets d'apprentissage sont aussi perçus comme des qualités personnelles et sociales qui se développent dans le contexte de la pédagogie alternative.

> "On a, (...) trop souvent considéré que l'autonomie et la liberté caractérisaient exclusivement l'âge adulte et qu'ils étaient des résultats, des effets d'apprentissages. De fait, ce ne sont pas des résultats, mais des objets d'apprentissage et des processus auxquels l'éducation officielle participe. L'enfant doit apprendre, par l'exercice de la liberté et de l'autonomie dont il est capable au cours de son évolution, à devenir un adulte libre et autonome." (COPIE,1976:244)

Cette citation, puisée dans COPIE, est un des thèmes explicitant la notion d'éducation permanente. C'est donc dire que ce couple se présente comme relai, entre l'éducation permanente exposée dans la zone philosophique et le concept de développement de l'enfant dans la zone psychopédagogique.

C'est dans le contexte pédagogique propre à l'école alternative que certaines composantes du développement intégral sont au coeur de la démarche d'apprentissage.

Parler principalement de liberté et d'autonomie réfère entre autres aux propos du CSE à savoir: "le développement intégral de l'enfant passe d'abord par l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie." (CSE,1985:4)

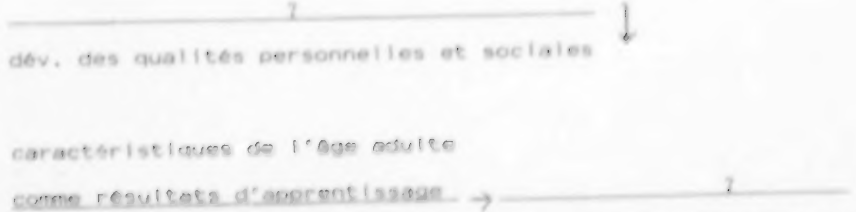
Ainsi, l'accent est mis sur la liberté et l'autonomie puisque c'est principalement autour de ces deux composantes que se dessinent les applications du développement intégral.

A ce propos, le GOELAND définit l'école alternative comme étant entre autres, une école libéralisante:

> "...qui reconnaît à l'enfant: la liberté d'une approche authentique et critique de la réalité; la liberté de se libérer des formes infantiles afin de baser son autonomie sur la foi en ses propres forces et sur la confiance mutuelle; et finalement, la liberté de progresser à son propre rythme.(...) qui vise pour l'enfant: l'autonomie de soi; la libéralisation intégrale de l'être; et l'intériorisation de la connaissance à partir de l'expérience libre et personnelle dans un contexte de respect, de solidarité et de partage avec autrui." (GOELAND,1984:21)

Dans le discours des écoles alternatives, l'éducation est décrite comme "un processus par lequel on aide un individu à passer de l'état de dépendance à l'état d'autonomie." (Dionne,1982:21) Et une pensée de Hannoun va même jusqu'à affirmer:

> "qu'éduquer un enfant, c'est lui apprendre à conquérir contre les institutions et contre soi-même, une autonomie réelle, c'est lui apprendre à agir selon lui-même, lui apprendre à se passer de l'éducation." (Dionne,1982:22)



La mise en place et l'exercice de la liberté dans la pédagogie alternative sont associés au développement de la responsabilité de l'enfant. Les enfants sont amenés

> "à poser des choix libres (...)à assumer les conséquences de leurs choix. Au besoin, les éducateurs leur rappellent et les aident à assumer cette responsabilité inhérente à l'exercice de la liberté." (Dionne,1982:53)

L'enfant a la responsabilité de ses choix, de son cheminement, de ses décisions et surtout de son engagement dans les projets, activités,etc...

Outre ces composantes, du développement de l'enfant, d'autres qualités personnelles et sociales transpirent du discours des écoles alternatives.

dév. des qualités personnelles et sociales → dév. la maîtrise des moyens d'expression et de communication → dév. la capacité d'obtenir et traiter l'information

Dans le contexte particulier à la pédagogie alternative, l'enfant doit exprimer ses idées, ses choix, ses objections. Plusieurs situations en classe demandent que l'enfant développe sa maîtrise des moyens d'expression et de communication. Par son corps, par son langage verbal, par ses

créations et réalisations, par ses découvertes, bref, par son rôle même d'intervenant dans cette entreprise communautaire autogestionnaire et démocratique qu'est l'école alternative, l'enfant développe progressivement cette maîtrise de l'expression et de la communication.

Par sa capacité d'obtenir et traiter l'information, l'enfant pratique sa démarche personnelle. Devant un questionnement ou une situation problématique, il doit clarifier ses objectifs et buts à atteindre, inventorier les ressources disponibles susceptibles de lui venir en aide, mettre en application ses stratégies et fonder ses résultats. En somme, c'est tout un processus de recherche adapté à son niveau qui favorise le développement de sa capacité à obtenir et traiter l'information.

dév. des qualités personnelles et sociales → dév. de la créativité

→ dév. du sens critique

La créativité et le sens critique sont donc par rapprochement de couples, des qualités personnelles et sociales qui se développent. À la créativité, Samuel Amegan dira, suite à l'expertise de plusieurs définitions, que

c'est:

> "la démarche relativement autonome d'un individu agissant dans et sur son environnement: cette démarche doit aboutir à un résultat (produit) relativement autonome, c'est-à-dire personnalisé." (Amegan,1987:10)

C'est donc dire que concrètement, à l'école alternative, l'enfant dans son cheminement personnel, à travers son pouvoir de décision et son implication, exerce et développe sa créativité. Son sens critique est aussi à l'épreuve et en croissance lors des discussions et face aux décisions à prendre, lors de l'évaluation de son propre cheminement ou lors d'une co-évaluation de même que face à ses engagements, etc...

dév. des qualités personnelles et sociales → dév. de la socialisation

Le développement des qualités personnelles et sociales de l'enfant, passe obligatoirement par la socialisation. L'organisation pédagogique de l'école alternative, par ses regroupements multi-âges, tend:

> "à constituer une micro-société où enfants et adultes apprennent à vivre démocratiquement en groupe, à planifier leurs activités, à examiner ensemble leur fonctionnement quotidien." (CSE,1985:5)

Les causeries, réunions, assemblées générales,... sont

des moments privilégiant la vie de groupe. L'enfant par les discussions et décisions prises lors de ces regroupements, est placé en situation d'apprentissage de la démocratie et du respect des différences.

Ainsi, cela rejoint toute l'importance de la socialisation attribuée aux réunions tel qu'exprimé par Glasser dans Des écoles sans déchets.

D'une manière très générale, la socialisation est donc perçue comme un "processus complexe qui, par voie de compromis successifs, amène l'individu à se conformer aux normes, règles, valeurs de son milieu." (Caouette,1978:168)

Avant d'aborder les conséquences au développement intégral tel que formulées par le discours des écoles alternatives, il importe de faire brièvement allusion à l'évaluation.

dév. des connaissances → ? 

dév. intégral — processus continu d'évaluation et évaluation formative

En tenant compte de la définition du développement intégral de l'enfant qui vient d'être exposée, il apparaît logique que l'évaluation se présente comme un processus continu tout au long du cheminement de l'enfant. Justement, l'évaluation est exercée d'une manière formative pour tenir

compte distinctement de la croissance de l'enfant à travers ses apprentissages et son vécu.

dév. des connaissances → ? dév. intégral → dév. d'êtres humains plus complets et authentiques

Le développement intégral, dans le discours des écoles alternatives, engendre le développement d'individus plus complets et authentiques. Développer l'intégralité affective, physique, psychologique, sociologique et intellectuelle de l'individu, c'est favoriser un développement complet et par conséquent, authentique. L'authenticité est, pour synthétiser ce qui a été dit précédemment à ce sujet dans le concept sociologique, la réelle conformité entre la pensée et l'action propre de l'individu.

Ainsi, le développement intégral favorise le développement des différentes dimensions de l'être humain dans une démarche et un contexte pédagogique empreint d'authenticité.

? → ? dév. d'êtres humains plus complets et authentiques → libre et responsable → ? conscient et critique

? → ?

dév. d'êtres humains plus complets et authentiques → capable de solidarité et d'engagement

Les qualificatifs "complets" et "authentiques", se concrétisent selon le discours des écoles alternatives, par la formation d'individus libres et responsables, conscients et critiques et capables de solidarité de d'engagement.

Autrement dit, le développement d'êtres humains plus complets et authentiques se visualise par la formation d'individus ayant développé des qualités personnelles et sociales abordées précédemment, à savoir, la liberté, la responsabilité, le sens critique, la créativité, l'engagement, l'autonomie, ...

Le prochain chapitre s'orientera vers la synthèse de l'analyse permettant de dégager le modèle de l'enfant de l'école alternative québécoise.

CHAPITRE IV

## Synthèse et modèle de l'enfant

Suite à l'analyse des relations entre les couples du discours des écoles alternatives, il semble opportun premièrement, de survoler le schéma d'ensemble et ce qu'il s'en dégage, dans un deuxième temps, d'établir vraiment une corrélation entre les résultats d'analyse et la question du modèle de l'enfant et finalement, d'en tirer une synthèse générale du modèle de l'enfant.

De prime abord, le discours des écoles alternatives semble plutôt cohérent. Les couples-relais mis en relief dans la précédente analyse, témoignent de cette cohérence qu'entretiennent chacune des zones entre elles ou même certains couples entre eux.

Par ces rapprochements entre zones et entre couples, il est intéressant de visualiser les liens entre les conceptions et les mises en forme, applications, etc.. Le discours semble ainsi se tenir.

De plus, il est important de spécifier que les couples nouvellement créés en visant à clarifier le sens d'un ensemble de couples, établissent aussi des liens et font ressortir la cohérence du discours.

Dans son ensemble, le discours des écoles alternatives, dégagé par la dissociation des notions en appliquant la superposition de couples, revêt une tendance davantage affirmative que critique.

Le manque évident de termes I accentue le fait que le discours des écoles alternatives tente d'exposer une position sans vouloir porter atteinte à d'autres positions précisément identifiables. Ce discours se veut une présentation de conceptions et d'applications pédagogiques. Toutefois, d'un certain point de vue, il paraît déséquilibré puisque ce manque de formulation critique en termes I, n'aide pas la compréhension des concepts privilégiés, énoncés en termes II.

Par contre, une dynamique d'équilibre conceptuel caractérise clairement la zone psychopédagogique II. Et ce, relativement, autour du couple central: choisir la société
choisir l'enfant

Dans cette partie de zone, la formulation sans équivoque des termes I, permet de rétablir plus explicitement la portée des idées. C'est autour de ce couple, que le discours des écoles alternatives dévoile un volet affirmateur, critique et même revendicateur.

Autrement dit, par la formulation de termes II, le volet affirmateur se présente comme l'exposé d'une position. Il établit tel qu'énoncé précédemment, les conceptions et

applications pédagogiques préconisées.

Cependant, cet aspect affirmateur est davantage plausible lorsque le volet critique est explicité. Par la critique clairement formulée en termes I, l'auditoire est conscient de ce qui est disqualifié dans le discours. De ce fait, le discours de l'école alternative s'équilibre, se précise et se complète.

Par ce rétablissement d'équilibre, le discours revêt de plus, un volet revendicateur plus clair. La relation entre ce qui est privilégié et ce qui est critiqué, trace une ligne de pensée et une orientation plus concrète.

De ce fait, il est donc possible d'affirmer que le discours de l'école alternative est enraciné dans la zone psychopédagogique. La présence continue et simultanée des volets affirmateur et critique confère à cette zone le statut de point d'ancrage privilégié pour l'ensemble du discours. C'est, à partir de ce lieu de référence interne, que l'ensemble du discours s'unifie et revêt une certaine couleur.

Concrètement, ledit discours affirme l'importance de "choisir l'enfant". Cette affirmation fait état d'une orientation au niveau même des fondements philosophiques et sociologiques, mais surtout au niveau de l'organisation psychopédagogique de ce type d'école.

L'enfant est au centre même du processus pédagogique et c'est sur l'apprentissage que se centralise ce processus. De

plus, c'est principalement par le "significatif" et la vie présente qu'émerge le développement intégral de l'enfant.

Du point de vue critique, le terme I "choisir la société", expose une vision de la pédagogie centré sur l'enseignement, les programmes, le non-significatif, le futur, etc... Cette perspective est associée à un enseignement plutôt traditionnel qui a comme principaux traits:

> "... 1) la relation maître-élève est à sens unique, du premier vers le second: le dirigisme est absolu par l'imposition des programmes et des méthodes; 2) les facultés que l'on cherche à développer se limitent à la mémorisation et à la compréhension abstraite de savoirs; 3) les autres aptitudes, aussi bien que les tendances et les intérêts, sont ignorées; 4) le processus d'apprentissage privilégié est la transmission verbale de connaissances." (Legendre,1988:240)

Le discours des écoles alternatives critique ouvertement ce type d'enseignement qui ne tient pas compte de l'enfant en développement.

L'expression des termes I dans cette partie, permet même de donner au discours des écoles alternatives, plus de cohérence entre ce qu'il dénigre et ce qu'il affirme. C'est par l'équilibre et la cohérence de ses propos que le discours revendique une action concrète de mise en place d'un type particulier d'école. En plus de tenir un discours qui d'une part, critique et d'autre part, affirme, il suggère une application et un légitimé d'existence au sein du système scolaire.

C'est en somme, en discriminant un type d'enseignement

pour mettre à profit une approche plus humaine de développement de l'enfant à travers un processus d'apprentissage, que l'école alternative revendique une reconnaissance pour répondre aux besoins mêmes de la présente société (besoins des enfants, des parents, des enseignants,...), pour être cohérent avec les objectifs de développement intégral émis dans diverses publications du MEQ et surtout pour assurer la motivation même de l'enfant à l'école.

Dans l'intention d'établir une corrélation entre l'analyse proprement dite et la question de recherche, il semble important avant toute chose, de rappeler que le modèle de l'enfant à élaborer, se veut un genre de portrait-type faisant état des particularités des enfants dans l'école alternative.

C'est pourquoi, il s'avère fécond, d'une manière générale, de définir le modèle de l'enfant en relation avec les trois zones de l'analyse.

Du point de vue philosophique, l'enfant dans l'école alternative québécoise, est confronté à la réalité de pluralisme. Il vit une pluralité et une diversité d'approches, de méthodes, de moyens, de choix, de modèles,...

Par cette confrontation à des valeurs et conceptions multiples, l'enfant développe son ouverture à autrui. Il développe une vision plus divergente sur son univers

intérieur et extérieur.

C'est principalement en tenant compte de ce développement diversifié que l'enfant se situe dans un contexte d'éducation globale et permanente.

Or, il s'agit de parler de diversité et de pluralité non seulement d'un point de vue philosophique mais aussi sociologique.

L'enfant se retrouve au centre d'un processus de gestion partagée. Il est un intervenant à part entière de la gestion scolaire mais principalement de la gestion de sa vie quotidienne de classe. Son implication participative et coopérative ainsi que celle de la communauté (éducateurs, parents, personnes-ressources,...) favorise la mise en place d'une école démocratique où chaque intervenant est pris en considération.

Ainsi, dans le contexte de l'école alternative, l'enfant exerce un réel partage de pouvoir. Il importe aussi de souligner que la participation active du parent de même que le plus grand lien entretenu entre la vie de l'école et la vie de famille, place l'enfant au coeur d'un milieu plus global, plus cohérent c'est-à-dire un milieu de vie plus représentatif de la complémentarité et diversité de la réalité de tous les jours.

De plus, lors de l'analyse, à l'intérieur du concept sociologique, un couple est venu mettre en évidence une

dimension importante qui oriente la vision du modèle de l'enfant, soit: INAUTHENTIQUE

AUTHENTIQUE

L'authenticité dans le discours des écoles alternatives, prend une place de premier ordre. Tel que dégagé lors de l'analyse, il touche autant le contexte, la démarche que l'individu.

La citation suivante de Angers, extraite d'un document portant sur le développement de la personne, permet de mieux concevoir l'authenticité spécifiquement en relation avec le modèle de l'enfant.

> "L'authenticité est faite de recommencements, de reprises, d'avances progressives. C'est un long processus autocorrectif de maturation qui s'étend sur toute la vie (...) Les résultats de ce long et lent processus de maturation n'ont rien de soudain ni d'éclatant (...) Ils dévoilent à notre conscience la plus intime ce que signifie pour nous-mêmes, dans notre vie quotidienne la plus ordinaire, le fait d'être attentif, d'être intelligent, d'être judicieux et d'être responsable." (Angers, 1986:52)

Cette conception de l'authenticité correspond à celle favorisée dans l'école alternative. Permettre un environnement, une démarche et un contexte authentiques, favorise la mise en oeuvre de ce processus de maturation. La ressemblance est évidente du fait que l'enfant dans l'école alternative est en développement perpétuel et intégral et en conséquence, sans effet apparent à court terme.

En somme, l'enfant se développant dans un environnement et selon une démarche authentique, existe et vit profondém-

ment. Il devient conscient de la cohérence à entretenir entre son moi et ses actions.

Au niveau psychopédagogique, le rôle de l'éducateur en tant que soutien et aide, favorise l'établissement d'un contact plus étroit avec l'enfant, élimine la hiérarchie horizontale et écarte la perception de l'éducateur comme un maître absolu, détenant la vérité.

Les qualités de souplesse, d'ouverture d'esprit et de disponibilité demandées à l'éducateur, face à l'enfant, font en sorte que ce dernier se perçoit comme une entité propre.

La deuxième partie du concept psychopédagogique apparaît vraiment féconde à l'élaboration du modèle de l'enfant. Outre le fait technique qui expose clairement les volets affirmateur, critique et revendicateur du discours, le modèle de l'enfant prend un sens profond autour du couple central:

<u>choisir la société</u>

choisir l'enfant

L'enfant a des goûts, des intérêts, des besoins spécifiques selon son vécu. "Choisir l'enfant" c'est vouloir tenir compte de ses besoins. L'enfant qui se situe dans un contexte où prévalent les besoins et exigences du système, ressent une forme de manipulation. L'enfant de ce point de vue, est un pion sur l'échiquier.

Cependant, l'enfant dans l'école alternative voit sa motivation se maintenir et s'accroître lorsque ses besoins

sont écoutés et considérés dans la mise en marche de son cheminement pédagogique.

Le concept de motivation revêt un sens prépondérant dans le modèle de l'enfant. La motivation et l'intérêt caractérisent un certain développement de la personne. À ce propos, Reboul distingue deux réalités à la motivation.

> "Réalité affective, d'abord: c'est le besoin d'apprendre et le fait d'être heureux quand on peut apprendre (...) une réalité intellectuelle: être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait et c'est accepter bien des efforts, bien des épreuves, bien des risques, parce qu'on les perçoit comme autant de moyens d'atteindre le but qu'on s'est donné." (Reboul,1980:146)

L'enfant dans le présent cas, possède des dispositions au niveau de la réalité affective et de la réalité intellectuelle, lui faisant témoigner d'une plus grande implication dans ses actions.

Pédagogiquement, l'enfant guide ses apprentissages selon cette motivation intrinsèque. Il n'est pas le récepteur d'un enseignement basé sur des programmes imposés et préétablis. Il est plutôt le lien central d'échange d'apprentissages significatifs. Ainsi, cet autre couple nouvellement créé sert d'indice au modèle de l'enfant, soit: NON-SIGNIFICATIF

SIGNIFICATIF

Le modèle de l'enfant dans l'école alternative est indissociable de cette notion de significatif. Tout le processus d'apprentissage intègre ce concept. L'apprentissage de l'enfant est fonction de son vécu, de sa personnalité, de

ses besoins et ses intérêts, en somme, de tout ce qui lui est significatif.

La pédagogie dans l'école alternative ne vise pas à préparer l'enfant en fonction de son avenir mais bien à le développer en fonction de son être actuel.

La dimension temporelle est apparemment l'une sinon la plus importante, pour définir les caractéristiques du modèle de l'enfant.

Au lieu de considérer le futur, l'avenir comme point ultime et prédéterminé du cheminement, l'enfant impliqué dans l'école alternative, voit son présent pris en considération. Ses émotions présentes, ses besoins présents et sa vie présente sont source d'apprentissage.

L'enfant prend le temps de vivre présentement, de se connaître, de se faire confiance, de s'exprimer, donc de se développer et c'est à la société de faire confiance en ce développement plus authentique qui permettra à l'enfant de bâtir au moment précis, sa société future.

Pour compléter les relations entre le modèle de l'enfant et les zones, un dernier concept dégagé est celui relatif au développement intégral.

L'enfant, étant donné la philosophie et l'organisation pédagogique de l'école alternative, développe les différentes dimensions de sa personnalité (sociales, cognitives, physiques, affectives,...). Autrement dit, c'est le dévelop-

pement des qualités personnelles et sociales tels le sens critique, la créativité, la maîtrise des moyens d'expression et de communication, la capacité d'obtenir et traiter l'information, la responsabilité, la socialisation, la liberté, l'autonomie,...

L'enfant est alors placé dans une situation qui favorise ces divers développements. Cependant, malgré l'importance de ces objets d'apprentissage, le modèle de l'enfant se dessine du fait que l'enfant apprend à apprendre, apprend à être et apprend à vivre pleinement sa vie d'enfant.

Peut-être est-il possible de prévoir que l'enfant impliqué dans ce processus continu et intégral, développera une dimension humaine plus complète et authentique et sera de ce fait, libre et responsable, conscient et critique, capable de solidarité et d'engagement,... Cependant, malgré ces prédictions comportementales très prometteuses, le modèle de l'enfant demeure axé sur le développement présent.

Il semble maintenant approprié, après avoir fait le tour de l'analyse du discours des écoles alternatives, de dégager une synthèse générale du modèle de l'enfant. Le modèle de l'enfant dans l'école alternative peut sembler vague et relativement imprécis, mais il demeure par là même, en conformité avec les orientations privilégiées par l'école alternative.

En effet, l'école alternative en dépit du fait qu'elle est une école publique, ne se moule pas dans un modèle fixe et prédéterminé. Elle n'élabore pas de structure de fonctionnement et des programmes d'application pédagogique précis, en ce sens qu'il n'y a pas de prescription délimitée d'action.

A ce propos, la Fondation européenne de la culture justifie dans "L'éducation créatrice", le souci de ne pas s'enfermer dans un modèle. Conscient de la complexité de répondre adéquatement à plusieurs composantes à l'aide d'un modèle unique, il importe de se:

> "limiter à l'esquisse très générale et il faut le dire, nécessairement floue, de quelques traits contextuels de l'évolution. Cette précaution indispensable écarte le danger de modèles déclarés irrecevables. Mais si une telle esquisse n'apporte pas un modèle opérationnel dans lequel un projet éducatif puisse s'inscrire dans ses détails, elle doit fournir un cadre général suffisant pour orienter l'esprit." (Fond.euro.,1975:33)

Face à ce dilemme, l'école alternative met plutôt en place une organisation gestionnaire ouverte aux intervenants. Elle favorise un milieu humain qui n'emprisonne pas l'enfant dans une définition contraignante. L'ensemble de l'école alternative préconise une liberté de méthodes et d'actions, une souplesse de cheminement propre à chacun, bref, une organisation qui cadre avec les volets du discours que l'école tient. Autrement dit, l'ensemble des écoles alternatives s'accorde sur des principes fondamentaux et une orientation pédagogique qui favorise le développement de

l'enfant en concordance avec les concepts essentiels énoncés lors de l'analyse.

Dans ce contexte, l'enfant détermine lui-même son propre modèle. C'est, d'une manière générale, le concept d'imprévisibilité du développement de l'enfant qui prédomine. L'incertitude, dans le présent cas, marque les balises qui orientent les choix. N'est-il pas dit que "l'incertitude, après tout, c'est l'ouverture à la liberté." (Fond.euro,1975:25)

Cependant, dans une perspective proprement pédagogique, l'incertitude joue sur le développement et l'apprentissage de l'individu.

> "Chaque être se situe dans un environnement organisé et porteur d'aléa. L'incertitude de l'action fait de ces aléa un stimulant pour des comportements vitaux soit l'attention, la vigilance, la curiosité et l'inquiétude. Ce sont là les piliers de l'intelligence et les composantes du développement de stratégies cognitives. On peut ainsi anticiper que l'émergence de la complexité cérébrale suppose la participation croissante des événements extérieurs dans le développement et donc l'aptitude à intégrer de plus en plus l'aléatoire. (Hétu,1986:104)

Or, c'est dans cette optique que la dimension temporelle revêt tout son sens. Parler d'imprévisibilité et d'incertitude, c'est surtout accorder moins d'importance au futur qu'à la vie présente: l'importance de la vie présente détermine en somme, le futur.

L'enfant dans l'école alternative se développe dans un contexte qui en fera conséquemment, un individu particulier

dans l'avenir. Cependant, ses particularités ne sont pas nécessairement fixes, communes, bref préconnues. C'est un facteur de risque que de dire "l'enfant sera ce qu'il sera".

Paradoxalement, il ne faut toutefois pas pour autant parler d'anarchie car ,loin d'exercer une pédagogie libertaire prônant l'anarchie, l'école alternative se veut davantage un lieu de prise de conscience et d'objectivation de l'enfant.

En somme, ce type d'école en développant chez l'enfant un apprentissage à apprendre, à être et à vivre, contribue à développer des individus s'adaptant mieux au changement.

> "La facilité avec laquelle le système scolaire planifie la croissance de l'étudiant (son "contenu"; son rythme; ses étapes; ses niveaux élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; ses "vacances"; ses "ingrédients" obligatoires et optionnels; ses récompenses et ses punitions; ses lieux officiels et seuls reconnus; ses cheminements licites et illicites, ses échecs "admissibles" et ceux qui ne le sont pas; etc.), ne cache-t-elle pas une grande peur de l'imprévisible, une profonde méfiance à l'égard de l'homme et une secrète intention de ne favoriser que des changements "sûrs" et connus à l'avance? Seul l'accueil de l'imprévisible constitue le véritable moteur du changement personnel et social." (Pineau,1977:104)

Les changements perpétuels et accélérés de notre société actuelle, laissent présager une société future pratiquement imprévisible. Quels seront les conditions de vie, le travail, les loisirs, l'environnement, les valeurs, etc... de la société dans quinze ans? Comment préparer adéquatement les enfants d'aujourd'hui à cette société

inconcevable? N'est-il pas préférable de favoriser le développement de leur potentiel, de leurs habiletés et d'accroître leur conscience plutôt que de se borner à les préparer à l'inconnu?

La citation suivante en mettant en évidence le lien que Lépine fait entre les écoles alternatives et la pédagogie humaniste institutionnelle, semble appropriée pour appuyer les propos ci-haut mentionnés:

> "Un premier objectif de la pédagogie institutionnelle est de développer des hommes complets dans une société qui elle-même se développe. Elle vise la formation de personnes plus libres, originales, créatrices, responsables, coopératrices, possédant un autonomie de jugement, ayant valorisé l'expression de leur expérience personnelle et de leur pratique sociale. Ces individus pourront se prendre en charge tout en prenant en charge le changement. La pédagogie institutionnelle ne s'axe pas seulement sur la formation intellectuelle mais veut plutôt développer l'intégralité de la personne." (Lépine,1977:35)

Pour ainsi dire, tout est en interaction dans l'école alternative. L'organisation pédagogique laissant une large place à l'enfant, se préoccupe du moment présent. L'accent est mis sur le développement de l'individu en référence à ce qui lui est significatif dans sa vie présente. C'est en passant par l'imprévisibilité de ce développement qu'une certaine confiance est exercée face à l'enfant, à ses goûts, ses besoins, ses intérêts, bref au développement intégral de sa personnalité.

Cette confiance en l'enfant permet de le considérer

vraiment comme agent principal de son développement.

L'intégralité de son développement (cognitf, physique, afffectif, social....) favorise une maturité intérieure qui lui permet une prise de conscience de son emprise sur son propre développement et sur le développement de la société dans laquelle il évolue. Cette détermination issue de l'intérieur, mise en activité par la confiance qui lui est témoignée, lui est et lui sera favorable à s'adapter, à assumer et à prendre part au changement.

Cette détermination se développe concrètement par l'autoformation de l'enfant dans l'école alternative. Selon La Fondation européenne de la culture, l'autoformation et la participation implique vraiment "l'initiative de l'individu qui doit prendre la responsabilité d'orienter lui-même et de gérer sa propre formation." (Fond.euro,1975:63)

Il ne faut pas y voir une formation autodidacte mais un cheminement plus impliquant pour l'enfant, car: "La première implication évidente du principe de participation et d'autoformation est d'orienter toute activité didactique vers le but "d'apprendre à apprendre"." (Fond.euro.1975:66)

Cette autoformation de l'enfant rejoint en somme, la finalité de l'école alternative qui est "d'apprendre à apprendre, à être et à vivre".

En considérant toutes les dimensions importantes que la présente analyse a permis de dégager (l'authenticité, le

pluralisme, l'autogestion, le "signifícatif", la vie présente, le développement intégral, l'autoformation,...). Il semble maintenant opportun de faire mention de la perspective dans laquelle il est possible d'avoir une vision de l'adulte.

Malgré la prédominance du présent dans le développement de l'enfant dans l'école alternative, il serait aberrant de nier que le présent modèle de l'enfant ne vise pas un certain type d'adulte.

Il ne faut pas pour autant confondre cette vision de l'adulte avec un modèle d'adulte, mais plutôt voir l'adulte comme continuité de l'enfance. Le stade adulte ne doit plus être perçu comme une fin en soi en reniant l'enfance dans l'adulte. L'adulte doit plutôt être perçu, tout comme l'enfant, comme un être en développement. Cette conception rejoint directement le rôle même de l'école alternative qui ne se veut pas un lieu de préparation mais de développement de l'individu.

A ce propos, Mendel expose une vision de l'adulte apparentée et complémentaire à celle qui se dégage du discours des écoles alternatives.

Cette vision de l'adulte s'articule autour de l'énoncé suivant:

> "Ce ne peut donc plus être qu'à partir de l'état d'enfance lui-même, de cette fixation à l'état d'enfance, qu'une élaboration pourrait se produire, qui ne consisterait plus à s'identifier aux adultes (...) mais à rencontrer le monde adulte dans la relation d'influencement réciproque."

(Mendel,1971:201)

Il faut discerner que cette vision ne privilégie pas pour autant une permanence de l'état d'enfance, mais qu'elle tente de conserver certaines caractéristiques du développement de l'enfant dans l'adulte. "Joie, curiosité, faculté d'étonnement, créativité, dons du jeu et du fantasme..." (Mendel,1971:203) sont quelques-unes des caractéristiques que Mendel met en évidence pour rétablir une part irrationnelle plus grande en l'adulte.

Cette référence à la sociopsychanalyse offre la possibilité de percevoir le modèle de l'enfant dans l'école alternative par le biais du champ référentiel du discours.

Certes, la présente recherche a, étant donné le choix méthodologique, établi de restreindre l'analyse du discours des écoles alternatives, au champ conceptuel par la dissociation des notions. Cependant, au-delà de cette limite, des pistes de développements éventuels aux niveaux des champs propositionnel et référentiel seraient des compléments intéressants pour ouvrir le discours à des domaines connexes qui permettraient d'avoir une vision plus complète du sujet d'étude.

# CONCLUSION

Pour conclure cette présente recherche, il importe avant toute chose de réaffirmer que le modèle de l'enfant est volontairement vague afin de conserver le caractère même de la dimension de l'enfant dans l'école alternative. La vie présente et le concept d'imprévisibilité sont trop omni-présents dans le développement de l'enfant pour que le modèle dégagé soit très structuré.

L'école alternative veut contribuer à développer les enfants selon leurs intérêts et leurs besoins, dans un contexte d'acceptation, d'ouverture et de cheminement de tous les intervenants engagés dans ce type d'école. C'est donc animé de motivation que l'enfant guide ses apprentissages vers un développement plus complet et intégral de sa personne. Le "significatif" est important dans tout ce processus d'autoformation de l'enfant. Ainsi, l'authenticité du contexte, de la démarche et des individus prend une place de premier plan pour atteindre la finalité de l'école alternative qui est: "d'apprendre à apprendre, apprendre à être et apprendre à vivre".

Pour sa part, la méthodologie de recherche a été féconde pour découvrir le modèle de l'enfant. C'est au fil de l'analyse et principalement en examinant de près la dynamique interactive des schémas conceptuels que le modèle de l'enfant

s'est lentement dessiné. C'est donc progressivement que se sont enchaînés les éléments clés qui ont permis d'en dégager le modèle de l'enfant.

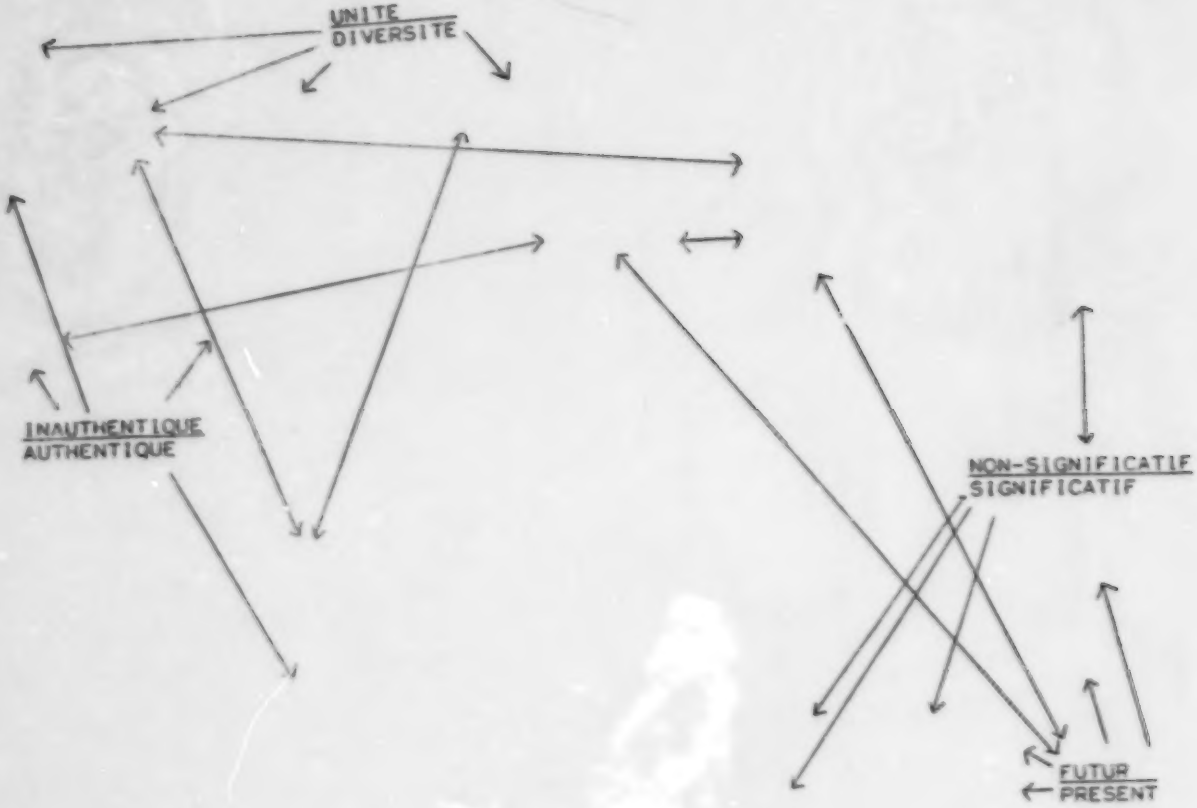
De plus, il est à souhaiter, étant donné le nombre limité de documents sur les écoles innovatrices et plus particulièrement sur les écoles alternatives, que d'autres types de recherches ou d'études voient le jour prochainement. Certains concepts dégagés grâce à cette analyse, auraient avantage à être corroborés par d'autres approches méthodologiques dans le but d'appuyer et d'enrichir le discours des écoles alternatives.

Au terme de cette recherche, des pistes éventuelles de recherche se profilent. Même si ce fut un choix méthodologique d'analyser le discours, principalement par le biais du champ conceptuel, le champ propositionnel apporterait des éléments pertinents afin de venir compléter la dimension de l'enfant. Ne serait-il pas intéressant de clarifier l'enchevêtrement des propositions de credo, de fondement, de réel et d'action qui nourissent, relativement à l'enfant, le discours des écoles alternatives?

Pour sa part, le champ référentiel, à peine éffleuré dans la présente recherche, élargirait la vision du modèle de l'enfant si, entre autres, la relation avec le domaine de la sociopsychanalyse était plus approfondie. Et que dire d'établir un parallèle avec "la psychologie de l'être" de

Maslow ou même de faire un lien critique avec les classifications de Louis Not relativement à l'autostructuration et à l'interstructuration de la connaissance.

Bref, un éventail d'avenues nouvelles pourrait venir corroborer, compléter, parfaire et sans doute même nuancer les présentes conclusions. Le profit n'en serait que plus grand pour informer les intervenants qui investissent temps, convictions et énergie pour le bien-être de l'enfant dans les écoles alternatives québécoises.


UNITE
DIVERSITE
INAUTHENTIQUE
AUTHENTIQUE
NON-SIGNIFICATIF
SIGNIFICATIF
FUTUR
PRESENT

## APPENDICE

SCHEMA 7: Schéma d'ensemble avec une illustration originale des nouveaux couples ainsi que des liens entre les couples et les zones.

SCHEMA I

Schéma d'ensemble du discours des écoles alternatives

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES


AMEGAN,S. 1986 — Vers une compréhension dynamique de l'école secondaire. Québec: Presses de l'Université du Québec.

AMEGAN,S. 1987 — Pour une pédagogie active et créative. Québec: Presses de l'Université du Québec.

ANGENOT,P. 1984 — "La formation fondamentale, observations préliminaires pour l'analyse d'un discours". Monographies des sciences de l'éducation, vol.III, no 4.

ANGENOT,P. 1985 — "Le mouvement des écoles alternatives du Québec: Question de recherche". Monographies des sciences de l'éducation, vol.IV, no 2.

ANGENOT,P. 1987 — "Le discours pédagogique argumentatif", Fiches EDIPEQ complémentaires. Québec: Université du Québec à Trois-Rivières.

ANGERS,P. 1986 — L'activité éducative:le développement de la personne. Montréal: Ed. Bellarmin.

BERTRAND,Y. 1981 — "Les grands courants de l'éducation du XXe siècle". Education Québec: Aux sources des pédagogies, vol.12, no 1.

BRUNET,J.-P. 1983 — "Description d'organisation pédagogiques innovatrices". Série: Notre école. Association des commissions scolaires de la région de Montréal, no 5.

CAOUETTE,C. 1978 — "De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant". Sociologie et société, vol.X, no 1.

CAOUETTE,C.
1979 "Ecole-recherche Jonathan:un projet éducatif particulier", Etudes et documents. Québec: Editeur officiel.

CAOUETTE,C.
1980 "L'enfant d'aujourd'hui exige de nous risque et cohérence", Revue canadienne de psycho-éducation, vol.9, no 1.

CAOUETTE,C.
1985 "Le pluralisme au sein de l'école publique en milieu urbain", Education en milieu urbain. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, p.339-365.

CLAPAREDE,E.
1912 "Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance", Revue de métaphysique et de morale,no 3.

COLLOQUE DE L'ACADEMIE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE DES SCIENCES
1968 Civilisation technique et humanisme. Paris: Beauchesne.

C.O.P.I.E.
1976 Ecole de demain. Montréal: Ed.HMH.

C.S.E.
1985 Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public. Québec: Direction des communications du C.S.E..

DE LANDSHEERE,G.
1979 Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

DE ROSNAY,J.
1975 Le macroscope. Paris: Ed. du Seuil.

DIONNE,M.
1982 "Les écoles alternatives", Monographie du département des sciences de l'éducation de l'Universtité de Rimouski, no 11.

FAURE,E.
1972 Apprendre à être. Unesco.

FONDATION EUROPEENNE DE LA CULTURE
1975 L'éducation créatrice. Paris-Bruxelles: Elsevier Sequoia.

FOULQUIE,P.
1961 "L'existentialisme", Que sais-je?, no 253, Paris: Presses Universitaires de France.

GAUTHIER,B.
1986 Recherche sociale en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GLASSER,W.
1973 Des écoles sans déchets. Paris: Ed.Fleurus.

G.O.E.L.A.N.D.
1983 La position du G.O.E.L.A.N.D. face au projet de loi 40 sur la restructuration scolaire du Québec, mémoire présenté au Ministre de l'éducation, M.Camille Laurin dans le cadre de la commission parlementaire sur le projet de la loi 40: loi sur l'enseignement primaire et secondaire public.

G.O.E.L.A.N.D.
1984 Statuts et règlements du G.O.E.L.A.N.D.

HARAMEIN,A.
1987 "Documents:Conception et naissance d'une école alternative:Rose-des-vents", Revue des sciences de l'éducation, vol.XIII,no 2.

HETU,J.-C.
1986 "Voie de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte", Repères:essais en éducation, no 8, Université de Montréal.

LAROUSSE
1982 Grand dictionnaire encyclopédique Larousse. Paris: Librairie Larousse, tome 1 à 10.

LEGENDRE,R.
1988 Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris-Montréal: Librairie Larousse.

LEPINE,G.
1977 Analyse des modèles utilisés en éduction au Québec. Montréal: Ed. Coopératives Albert St-Martin.

LEIF,J.,A.BIANCHERI
1966 Philosophie de l'éducation. Librairie Dalagrave.

MASLOW,A.
1986 Vers un psychologie de l'être. France: Fayard.

MENDEL,G.
1971 Pour décoloniser l'enfant, sociopsychanalyse de l'autorité. Paris: Payot.

MENDEL,G.,C.VOGT
1973 Le manifeste éducatif, contestation et socialisme. Paris: Payot.

M.E.Q.
1964 Rapport Parent: rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.(1965), tome 2.

M.E.Q.
1975-76 L'école milieu de vie. Québec: Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, tome 1 et 2.

M.E.Q.
1977 L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Québec: Editeur officiel.

M.E.Q.
1979 L'école québécoise:énoncé de politique et plan d'action. Québec: Editeur officiel.

M.E.Q.
1982 L'école: une école communautaire et responsable. Québec.

NOT,L.
1979 Les pédagogies de la connaissance. Toulouse: Privat.

OLERON,P.
1983 L'argumentation. Paris: Presses Universitaires de France.

PALMERO,J.
1958 Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Paris: SUDEL.

PERELMAN,Ch.,L.OLBRECHTS-TYTECA
1983 Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique.Belgique: Ed. de l'Université de Bruxelles.

PINEAU,G.
1977 Education ou aliénation permanente?. Montréal: Dunod, Ed. Sciences et culture.

PORCHER,L.
1974 Chemins dans le labyrinthe éducatif, Ed. ESF.

REBOUL,O.
1980 Langage et idéologie, Paris: Presses Universitaires de France.

REBOUL,O.
1980 Qu'est-ce qu'apprendre?. Paris. Presses Universitaires de France.

REBOUL,O.
1984 Langage de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France.

ROBERT,P.
1970 Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue français. Paris: SNL.

ROSZAK,T.
1970 Vers une contre-culture. France: Ed. Stock.

SILLAMY,N.
1980 Dictionnaire de psychologie. Paris: Bordas.

SNYDERS,G.
1965 La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siécle. Paris: Presses Universitaires de France.

UNESCO
1981 "L'autogestion dans les systèmes éducatifs", Etudes et documents d'éducation, no 39.

UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES
1983 "Ethique et technique", Annales de l'Institut de philosophie et de sciences morales, revue Morale et enseignement. Bruxelles: Ed. de l'Université de Bruxelles.

VIET,J.
1976 Thésaurus du développement culturel. Strasbourg: Conseil de l'Europe.